

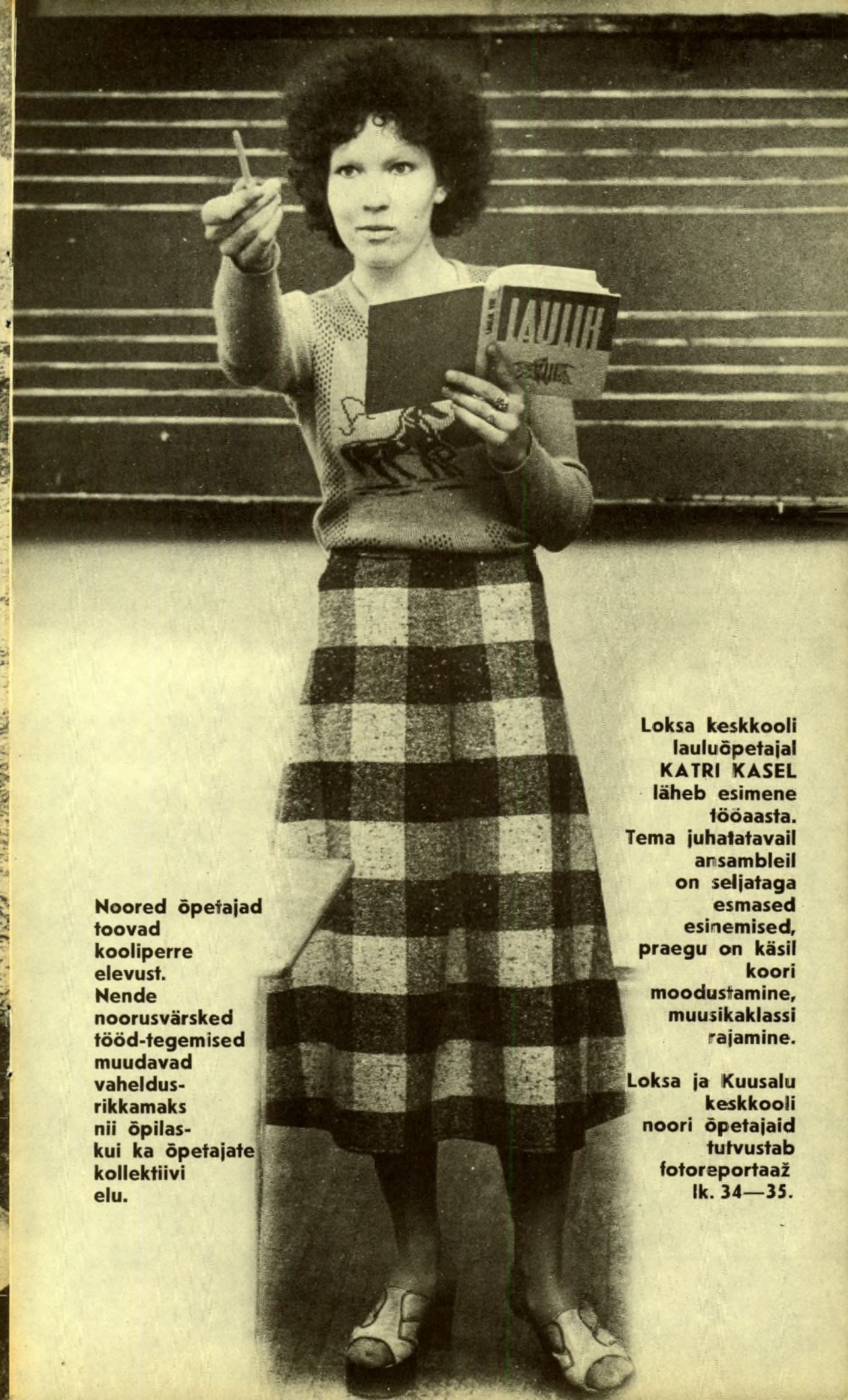
ISSN 0134-5656

Noukogue **KOOL**

APRILL 1979







Noored õpetajad
toovad
kooliperre
elevust.
Nende
noorusvärsked
tööd-tegemised
muudavad
vaheldus-
rikkamaks
nii õpilas-
kui ka õpetajate
kollektiivi
elu.

Loksa keskkooli
lauluõpetajal
KATRI KASEL
läheb esimene
tööaasta.

Tema juhatavatavil
ansambleil
on seljataga
esmased
esinemised,
praegu on käsil
koo-
ri
moodustamine,
muusikaklassi
rajamine.

Loksa ja Kuusalu
keskkooli
noori õpetajaid
tutvustab
fotoreportaaž
lk. 34—35.

Nõukogude Kool

APRILL 1979

- 7 **V. KÜLAOTS** *Arenenud sotsialism ~ meie ühiskonna küpsusstaadium* ●
- 11 *Mis on aktuaalne koolieelses kasvatuses ja noorema kooliea psühholoogias? Vastab Vene NFSV teeneline teadlane, psühholoogiadoktor professor Anna Ljublinskaja* ●
- 12 **H. KELDER** *Kabinetsüsteemi mõju koolielule* ●
- 19 **E. RIHVK** *Tööõpetuse sisekontroll tõhusamaks* ●
- 25 **M.-I. PEDAJAS** *Õpetaja teaduslikust uurimisest Eesti NSV-s* ●
- 30 **I. UNT** *Õpetajate ettevalmistamisest TRÜ-s* ●
- 36 **S. TAMM** *Koolistressi ilminguid ja õpi-
edukus* ●
- 38 **A. VARES** *Eksamiaegne stress ja üliõpilane* ●
- 41 **T. ÕUNAPUU** *Õpilasparemiku leksikaalsed teadmised* ●
- 45 *Maksimaalse koormusega kehalise kasvatusetund* ●
- 49 **A. RUUBEL** *Kabinetid Ukraina NSV-s* ●
- 51 **X. ХЕЙТЕР** *Межвузовская научная конференция* ●
- 54 **L. ASMER** *Mängivast lapsest töötavaks lapseks* ●



SAIMA TAMM,
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
meditsiinilise
ettevalmistuse kateedri
juhataja, dotsent.
Lõpetas 1955. aastal
TRÜ arstiteaduskonna
pediaatria erialal,
1968. aastal kaitses
väitekirja kooliõpilaste
varjatud kuluga reuma
iseärasusfest. Praegu
tegeleb adaptatsiooni
probleemiga vaimse töö
puhul, kuulub
sellelaadiliste uurimuste
üleliidulisse
koordinatsioonikomisjoni.



MILLI-IRENE PEDAJAS,
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
pedagoogika ja
psühholoogia kateedri
dotsendi kt. Lõpetanud
1964. aastal TRÜ
ajaloo-keeleteaduskonna
eesti keele osakonna.
1973. aastal kaitses
väitekirja õpetaja
kutsekohanemise alal.
Loeb koolijuhtidele
õpetajapsühholoogiat,
meie lugejatele tuntud
paljude publitsistlike ja
uurimuslike artiklite
autorina.

Fotod välis- ja sisekaanel
VOLDEMAR MAASK

Fotod tekstis
MARGUS VIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD, O. NILSON,
J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, H. ROOSVEE,
H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

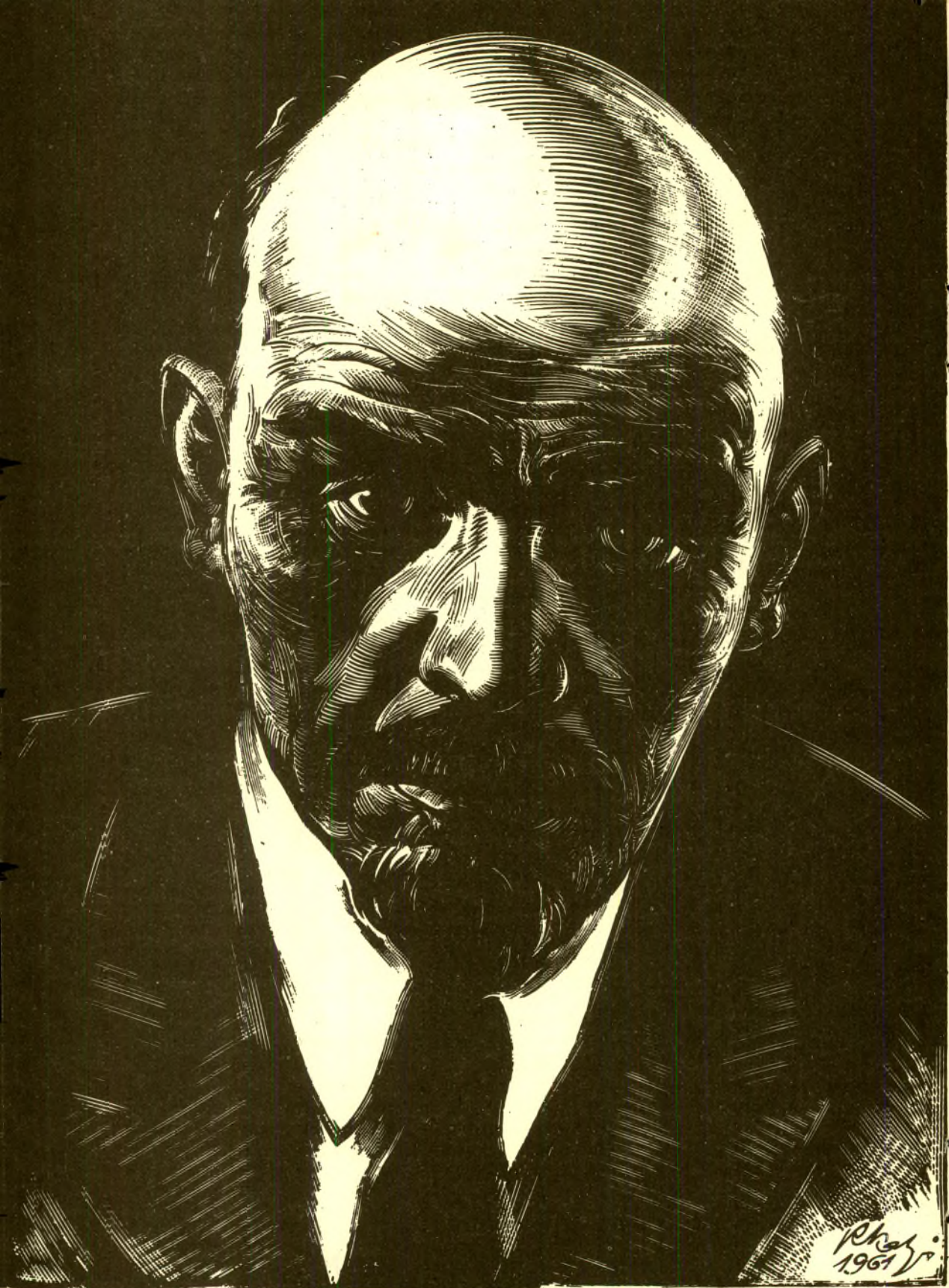
57 **H. REBANE** *Umbusi vallakoolist ja kool-
meistrite ettevalmistamisest Hollmanni semi-
naris* ●

60 *Kroonika* ●

61 *Meilt ja mujalt* ●

62 *Soovitame* ●

В. КЮЛАОТС. Развитой социализм — стадия зрелости нашего общества.	7
Что актуально в дошкольном воспитании и в психологии младшего школьного возраста? Отвечает профессор, заслуженный ученый РСФСР, доктор психологических наук Анна Люблинская.	11
Х. КЕЛЬДЕР. Влияние кабинетной системы на школьную жизнь.	12
Э. РИХВК Повысить эффективность внутришкольного контроля в трудовом обучении.	19
М. И. ПЕДАЯС. О научном исследовании учителя в Эстонской ССР.	25
И. УНТ. О подготовке учителей в Тартуском государственном университете.	30
С. ТАММ. Проявления школьного стресса и школьная успеваемость.	36
А. ВАРЕС. Экзаменационный стресс и студент.	38
Т. ЫУНАПУУ. Знания лучших учащихся по лексике.	41
Урок физкультуры с максимальной нагрузкой.	45
А. РУУБЕЛ. Кабинеты в Украинской ССР.	49
Х. ХЕЙТЕР Межвузовская научная конференция.	51
Л. АСМЕР. Из играющего ребенка в работающего ребенка.	54
Х. РЕБАНЕ. О волостной школе в Умбуи и о подготовке школьных учителей в семинаре Холманна.	57
Хроника.	60
Новости отовсюду.	61
Рекомендуем.	62



... ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali ühendamata noorsoo õppimist tootva tööga: ei õppimist ja haridust ilma tootva tööta ega tootvat tööd ilma paralleelse õppimise ja haridusega ei saaks asetada sellisele kõrgusele, mida nõuab tänapäeva tehnika tase ja teaduse seisukord.

(Teosed. 31. kc., lk. 256.)

V. I. LENIN ÕPETAJAST, HARIDUSEST, KOOLIST

Rahvakooliõpetaja tuleb meil tõsta sellisele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud, ei seisa ega saagi seista kodanlikus ühiskonnas. See on tõde, mis ei vaja argumente. Seda olukorda peame taotlema süstemaatilise, järjekindla ja visa tööga nii rahvakooliõpetaja vaimse arenemise kui ka tema igakülgse ettevalmistamise alal tema tõeliselt kõrge kutse jaoks ja — mis peasi, veel ja veel kord peasi — tema ainelise olukorra parandamisel.

(Teosed. 33. kd., lk. 424.)

Mida kultuursem oli kodanlik riik, seda rafineeritumalt ta valetas, kinnitades, et kool võib seista väljaspool poliitikat ja teenida ühiskonda tervikuna. ... Meie ütleme avalikult, et kool väljaspool elu, väljaspool poliitikat — see on vale ja silmakirjalikkus.

(Teosed. 28. kd., lk. 69.)

Räägitakse, et vana kool oli õppimise, drillimise, tuupimise kool. See on õige, kuid tuleb osata vahet teha selle vahel, mis oli vanas koolis halba ja mis oli seal meile kasulikku, ja tuleb osata sealt välja valida see, mis on kommunismile tarvilik.

... te teeksite ränga vea, kui katsuksite teha järeldust, et kommunistiks võib saada inimkonna poolt kogutud teadmisi omandamata. Oleks ekslik arvata, et piisab kommunistlike loosungite, kommunistliku teaduse kokkuvõtete omandamisest, omandamata seda teadmiste summat, mille tulemuseks on kommunism ise.

(Valitud teosed. 2. kd., Tln., 1946, lk. 547.)

Meil pole tarvis tuupimist, aga meil on vaja arendada ja täiustada iga õppija mälu põhifaktide teadmisega, sest kommunism muutuks tühjuseks, muutuks paljaks sildiks, kommunist aga ainult lihtsalt kelkijaks, kui ta oma teadvuses kõiki omandatud teadmisi läbi ei töötaks. Te ei pea teadmisi ainult omandama, vaid peate nad omandama nõnda, et saaksite suhtuda neisse kriitiliselt, et te ei koormaks oma mälu selle rämpsuga, mida pole vaja, vaid rikastaksite teda kõigi nende faktide teadmisega, ilma milleta ei saa olla tänapäeva haritud inimest.

(Valitud teosed. 2. kd., Tln., 1946, lk. 545.)

... ei piisa teadmisest, mis on elekter, on tarvis teada, kuidas rakendada teda tehniliselt nii tööstuses ja põllumajanduses kui ka tööstuse ja põllumajanduse eriharudes. See tuleb endal kätte õppida ja seda on tarvis õpetada kogu kasvavale töörahva sugupõlvele. See ongi ülesanne, mis tuleb lahendada igal teadlikul kommunistil, igal noorel inimesel ...

Ta peab mõistma, et seda teha ainult nüüdisaegse hariduse alusel, et kommunism jääb ainult sooviks, kui ta seda haridust ei omanda.

(Valitud teosed. 2. kd., Tln., 1946, lk. 546.)

On tarvis, et kogu tänapäeva noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleks temas kommunistliku moraali kasvatamine.

(Valitud teosed. 2. kd., Tln., 1946, lk. 544.)

Me ei usuks õpingutesse, kasvatusse ja haridusse, kui see oleks surutud ainult kooli seinte vahele ja lahti kistud tormilisest elust ... Meie kool aga peab andma noorsoole teadmiste alused, oskuse ise välja arendada kommunistlikke vaateid, peab tegema neist haritud inimesed.

(Teosed. 31. kd., Tln., lk. 263.)

Ja just noor sugupõlv ... peab kõik oma õppimisega seotud ülesanded korraldama nii, et iga päev igas külas ja igas linnas lahendaks noorsugu praktiliselt ühise töö ühe või teise ülesande, olgugi kõige väiksema, olgugi kõige lihtsama.

(Valitud teosed. 2. kd., Tln., 1946, lk. 553.)



Eesti NSV teeneline õpetaja, Tartu 5. keskkooli direktor Helve Raik on meie saadik NSV Liidu Ülemnõukogus.

Ligi veerand sajandit tööd koolipöllu geograafiaõpetajana, direktori asetäitjana õppe- ja kasvatustöö alal ning nüüd ühe Tartu gigantkooli juhina — niisugune kogemustepagas on meie saadikul kaasa võtta. Tundmata pole Helve Raigile kui teoinimesele ka ühiskondlik töö. Pikka aega töid ja tegemisi EKP Tartu Linna- komitee liikmena ja Eesti NSV Ülemnõukogu praeguse koosseisu saadikukohused — need on iseenesest kõnekad näited. 1978. aastast kannab teenekas kooli- juht Tööpunalipu ordenit.

Soovime Helve Raigile edu tööks meie kõrgeimas riigivõimuorganis.

ARENENUD SOTSIALISM- MEIE ÜHISKONNA KÜPSUS- STAADIUM

VIIVE KÜLAOTS

Kommunistliku maailmavaate olulisi elemente on teadmised kommunistlikust ühiskondlik-majanduslikust formatsioonist ja selle kujunemisest. Seetõttu on vaja õpetamise ja kasvatamise ühtses protsessis osutada suurt tähelepanu kommunistliku ühiskonna arengu seaduspärasuste tundmaõppimisele, selle ehitamise etappidele ja neile omastele iseloomulikele joontele. Ühtlasi on erakordselt tähtis, et teoreetilised teadmised seostuksid käesoleva momendi sotsiaalse praktikaga ning et õpilastel kujuneks selge arusaamine nüüdisajast ja meie rahva ees seisvatest konkreetsetest ülesannetest kommunismi ehitamisel. Siit kasvab välja nõue üksikasjalikult käsitleda kommunistliku ühiskondlik-majandusliku formatsiooni arenenud sotsialismi perioodi temale omaste tunnusjoontega.

Kommunistliku ühiskondlik-majandusliku formatsiooni kujunemise perioode käsitles oma töödes K. Marx. Nende seisukohtade alusel formuleeris V. I. Lenin 1917. aastal teose «Riik ja revolutsioon» ettevalmista-

misel kommunistliku ühiskonna arenemise etapid:

«Niisiis: I «pikaajalised sünnitusvalud», II «kommunistliku ühiskonna esimene faas», III «kommunistliku ühiskonna kõrgeim faas.»¹

I etapp on kapitalismilt sotsialismile ülemineku periood. Siin toimub kogu ühiskonna revolutsiooniline ümberkujundamine. Majanduselus kehtestuvad järk-järgult sotsialistlikud tootmissuhted, määravaks ja lõpuks ainuvaldavaks saavad majanduse sotsialistlikud vormid, luuakse sotsialismi materiaal-tehniline baas, tõuseb märgatavalt tööviljakus. Ühiskonna poliitilist võimu teostab proletariaadi diktatuur. Sotsiaalses struktuuris on juhtiv ja valitsev töölisklass koos oma avangardi — kommunistliku parteiga ning on lahutamatu koostöös töötava talurahva hulka-dega. Üleminekuperioodil esineb veel klassiantagonismi, sest leidub eksploatatorlikke klasse. Nende klasside likvideerimisega lakkab ka seesmine klassivõitlus.

Ühiskonna vaimses elus areneb sotsialistlik kultuurirevolutsioon, mille käigus marksistlik-leninlik maailmavaade muutub valitsevaks maailmavaateks, algab siult sotsialistliku vaimse kultuuri loomine, kujuneb rohkearvuline sotsialistlik intelligents.

Üleminekuperioodil esilekerkivad ülesanded ja nende lahendamine ei kuulu kergete sotsiaalsete ülesannete hulka. Uue formatsiooni tekkimine on alati vaevarikas protsess. V. I. Lenin rõhutas, et see on terve ajalooline periood², mis kestab küllaltki kaua.

Üleminekuperioodi lõpp tähendab täielikult sotsialistliku ühiskonna väljakujunemist ja kommunistliku ühiskonna esimese faasi — sotsialismi — algust. Nõukogude Liidus saavutati sotsialismi võit 1930. aastate teisel poolel. Algas sotsialistliku ühiskonna arendamise etapp ja arenenud sotsialismi loomine NSV Liidus.

Sotsialismi arenemise protsessis on määraval kohal sotsialistliku tootmisviisi edasine täiustamine. Tootlike jõudude kõigi elementide kasv võimaldab täiustada tootmissuhteid, saavutada kõrgemat tööviljakust, tõsta tootmise efektiivsust. Et üleminekuperioodi vältel täielikult likvideeriti antagonistlike tootmissuhete elementid, hakkavad nüüd toimima sotsialismile omased majandusseadused — sotsialismi põhiline majandusseadus, rahvamajanduse plaanipärase arengu seadus, töö järgi jaotamise majandusseadus jne.

Sellisel uuel majanduslikul alusel kujuneb ka täieliku sotsialistliku ühiskonna

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч. Т. 33, с. 185.

² V. I. Lenin. Teosed, 27. kd., lk. 308.

sotsiaalne struktuur, kus esinevad kaks klassi — sotsialistlik töölisklass ja kolhoositalurahvas ning nendest võrsunud sotsiaalne kiht — haritlaskond. Töölisklassi ja Kommunistliku Partei juhtimisel moodustavad need sotsiaalsed grupid ühtsuse ühiste majanduslike, poliitiliste, kultuuriliste huvide ja tegevuse alusel. Olulised struktuursed nihked toimuvad ka nimetatud klasside ja kihi raamides. Proletariaadi diktatuuri funktsioonid muutuvad ning algab sotsialistliku riigi üldrahvaliku iseloomu kujunemise protsess. Areneb edasi sisult sotsialistlik vaimne kultuur. Kasvab rahva materiaalne heaolu, kujunevad sotsialistliku elulaadi põhilised jooned.

Sotsialismi areng Nõukogude Liidus jõudis 1950. aastate lõpuks oma täielikule ja lõplikule võidule. Sellega oli loodud alus arenenud sotsialistlikule ühiskonnale meie maal.

1967. aastal oma ettekandes «Viiskümmend aastat sotsialismi suuri võite» märkis L. Brežnev, et Nõukogude Liidus on juba loodud arenenud sotsialistlik ühiskond³, mil rajatakse vajalikud eeldused üleminekuks kommunistliku ühiskonna kõrgeimale faasile.

Kommunism — see on kommunistliku ühiskondlik-majandusliku formatsiooni teine, kõrgeim faas, mida iseloomustab kõrgelt arenenud materiaal-tehniline baas, ühtne üldrahvalik omandus tootmisvahenditele ja selle alusel kujunev kommunistlik jaotusprintsip «igapähele tema võimete järgi, igapähele tema vajaduste järgi» ning riigi muutumine kommunistlikuks omavalitsuseks. Klassierinevuste, maa ja linna vaheliste erinevuste jt. kadumine tagab elanikkonna sotsiaalse ühtsuse, millele on omane kõrge vaimne kultuur ja maailma-vaateline selgus.

Kommunistliku ühiskondlik-majandusliku formatsiooni I faas sotsialism on kestva sotsiaalse arengu periood, mil ühiskond läbib mitmed erineva küpsusega astmed. Erinedes üksteisest oma kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete karakteristikute poolest, on need astmed sotsialismis ühiskonna liikumine järjest kõrgemale, progressiivsemale tasemele. Nii on ka arenenud sotsialismi periood ühiskonna pidev dünaamika, selles protsessis täiustatakse sotsialismis kõiki ühiskondliku tegevuse valdkondi ning toimub sotsialismi järkjärguline ülekasvamine kommunismiks.

Oluline on välja selgitada, mille poolest erineb arenenud sotsialismi periood temale eelnenud arenguetappidest, s. t. avada

tema olemus ja peamised tunnusjooned.

Arenenud sotsialismi olemus on välja toodud Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsioonis: «Sel etapil, kus sotsialism areneb omaenda alusel, tõusevad üha täielikumalt esile uue korra loovad jõud ja sotsialistliku elulaadi eelised ning töötajad kasutavad üha laialdasemalt suurte revolutsiooniliste võitude vilja.

See on ühiskond, kus on loodud võimsad tootlikud jõud, eesrindlik teadus ja kultuur, kus tõuseb pidevalt rahva heaolu ning kujunevad välja järjest soodsamad tingimused isiksuse igakülgseks arenemiseks.

See on küpsete sotsialistlike ühiskonnasuhete ühiskond...

See on tõelise demokraatia ühiskond, mille poliitiline süsteem tagab kõigi ühiskondlike asjade efektiivse juhtimise, töötajate järjest aktiivsema osavõtu riigi elust ning kodanike reaalsete õiguste ja vabaduste ühendamise nende kohustuste ja vastutusega ühiskonna ees.»⁴

Siit ilmneb, et küpse sotsialismi olemuslikuks protsessiks on ühiskonna elu kõigi sfääride kiire ja kompleksne arenemine ning nende sfääride vaheliste mittevastavuste likvideerimine. Selles protsessis realiseeruvad tootlike jõudude, tootmis- ja sotsiaalsete suhete, ühiskonna vaimuelu ja inimisiksuse arendamise võimalused, mis kujunevad sotsialistlikus süsteemis, luues eeldused üleminekuks kommunismile.

Erinevalt sotsialismist, mida ehitatakse vahetult kapitalistlikust ühiskonnast pärineval majanduslikul alusel, on arenenud, küpse sotsialistliku ühiskonna arengu aluseks sotsialistlike tootmissuhetega seotud kõrgesti arenenud materiaal-tehniline baas, kõrgesti arenenud sotsialistlik demokraatia, kõrgesti arenenud sotsialistlik kultuur, ideoloogia ja kõlblus. Küps sotsialism areneb täiesti uuel sotsiaal-majanduslikul alusel, areneb omaenda alusel.

Millised on arenenud sotsialismile omaned tunnusjooned ühiskonna elu eri valdkondades?

Nõukogude Liidu ja teiste sotsialismi-maade kogemused ja saavutused näitavad, et küpse sotsialismi majanduses ilmnevad järgmised olulised iseärasused:

- 1) ühiskondlikus tootmises materiaal-tehnilise baasi ja tööjõu kõrge tase, tööviljakuse tõus, mis võimaldavad asetada majanduspoliitikas põhiliseks probleemiks rahva materiaalse ja kultuurilise heaolu kiire tõusu ning isiksuse igakülgse arengu;
- 2) objektiivsete majandusseaduste täieli-

³ L. Brežnev. Leninlikul kursil. 2. kd. Tln., 1971, lk. 97.

⁴ Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsioon (põhiseadus). Tln., 1977, lk. 5.

	1940. a.	1965. a.	1976. a.
Ühiskondlik koguprodukt	100	570	1156
Toodetud rahvatulu	100	597	1201
Kõigi rahvamajandusharude tootmise põhifondid	100	499	1206
Tööstuse kogutoodang	100	786	1775
Põllumajanduse kogutoodang	100	180	236
Tööviljakus	100	522	929

kum ja teadlik kasutamine töötajate huvides, rahvamajanduse planeerimise ja juhtimise täiustamine;

3) teadus- ja tehnikarevolutsiooni saavutuste ühendamine sotsialismi eelistega, teaduse ja tehnika saavutuste laialdane kasutamine kõigis rahvamajandusharudes;

4) kõigi rahvamajandusharude ja piirkondade kompleksne ja harmooniline arendamine püsivalt kiires tempos, majanduse intensiivne areng, tootmise efektiivsuse ja kvaliteedi tõus;

5) majandussuhete täiustumine, ühiskondliku omanduse kahe vormi — üldrahvaliku ja kooperatiivse — lähenemise protsessi kiirenemine, linna ja maa, vaimse ja füüsilise töö vaheliste oluliste erinevuste likvideerimine;

6) internatsionaalsete sidemete tunduv kasv majanduselus, rahvusvahelise sotsialistliku tööjaotuse ja teaduslik-tehnilise koostöö muutumine oluliseks teguriks tootmise arendamisel.⁵

Näeme, et arenenud sotsialistlikule ühiskonnale on omane nii majanduse materiaal-tehnilise baasi kõrge tase kui ka tootmise subjektiivse teguri — inimese, tootja oluline muutumine, tema füüsiliste ja vaimsete võimete areng ja loomingulise tegevuse osakaalu suurenemine. Tõuseb tunduvalt tootjate haridustase, elukutsealane ettevalmistus. Kujuneb arenenud distsipliinitunne ja tööaja ratsionaalsem kasutamine. Nii on arenenud sotsialismi perioodi majanduselu määrav ja otsustav tegur uue harmooniliselt arenenud isiksuse kujunemine.

Nõukogude Liidus saavutatud majanduslik progress arenenud sotsialismi perioodil avaldub selgesti ülaltoodud tabeli näitajates.

Küpe sotsialismi rahvamajandus tugineb kõrgesti arenenud rasketööstusele, mis varustab kaasaegsete tootmisvahenditega kõiki teisi rahvamajandusharusid ning kindlustab nende kõrge tehnilise taseme.

Selline majanduslik alus tagab rahva heaolu pideva kasvu. Tootmise kiire kasv, tema struktuuri täiustumine ning teadus- ja tehnikarevolutsiooni saavutuste kasutamine võimaldavad üha täielikumalt rahuldada töötajate materiaalseid ja vaimseid vajadusi. Rahva elatustaseme püsiva tõusu allikaks on sotsialistliku palgasüsteemi järjekindel täiustamine ja ühiskondlike tarbimisfondide arendamine.

TÖÖLISTE JA TEENISTUJATE KESKMINE KUUPALK (rublades)⁷

Aastad	Keskmine kuupalk	Keskmine kuupalk koos väljamaksete ja soodustustega ühiskondlikest tarbimisfondidest
1940	33,1	40,6
1960	80,6	107,7
1965	96,5	129,2
1970	122,0	164,5
1976	151,3	205,9

Arenenud sotsialismi sotsiaalne struktuur peegeldab selgesti neid edusamme, mida ühiskond on saavutanud, jõudes oma arengus uuele kõrgemale astmele. Kuigi arenenud sotsialismi sotsiaalse struktuuri elemendid — töölikklass, kolhoositalurahvas ja rahvaharitlaskond — kujunevad välja sotsialismi arenemise eelnevatel etappidel, tuleb siiski märkida olulisi muutusi.

Sotsialistliku tööstuse arenguga arenenud sotsialismis suureneb eelkõige töölikklass, kasvades meie maal 49,5% -lt 1959. aastal 61,2% -ni 1976. aastal elanikkonnast. Põllumajandusliku tootmise täiustumine võimaldab järk-järgult vähendada põllumajanduses töötavate inimeste arvu. 1959. aastal moodustas kolhoositalurahvas 31,4% elanikkonnast, 1976. aastal — 16,4%.⁸

Äärmiselt olulised on klassisisised muutused. Kiires tempos suureneb kvalifitseeritud ja kõrgelt kvalifitseeritud tööliste arv. Analoogiline tendents, kuigi aeglase- malt, toimib ka kolhoositalurahva seas.

⁵ Развитие социалистическое общество: сущность, критерии зрелости, критика ревизионистских концепций. М., 1975, с. 66—67.

⁶ СССР в цифрах в 1976 году. М., 1977. с. 34—36.

⁷ Sealsamas, lk. 181.

⁸ Sealsamas, lk. 9.

Pidev kasv esineb ka vaimse tööga seotud inimeste grupis, eriti haritlaskonnas. Tõuseb vaimse tööga tegelejate professionaalne ettevalmistus. 1977. aasta alguses oli vaimse tööga seotud inimesi meie maal ligi 37 miljonit. Suureneb kõrgkooli lõpetanute arv. 1940. aastal lõpetas kõrgkooli 126 000 inimest, 1965. aastal — 403 900, 1976. aastal — 734 600.⁹

Arenenud sotsialismi poliitilise süsteemi moodustavad sotsialistlik riik, Kommunistlik Partei, ametiühingud, Leninlik Komsomol ning teised ühiskondlikud organisatsioonid vastastikusel seoses ja ühtsuses.

Arenenud sotsialismis ühiskonna poliitiline süsteem omandab üldrahvaliku iseloomu, väljendab kogu rahva huve ja taotlusi. Teda iseloomustab organisatsioonide ja nende tegevuse teaduslik põhjendatus, demokraatia edasine areng ja täiustumine, demokraatia ja tsentralismi ühtsus, poliitilise võimu ja üksikisiku orgaanilise ühtsuse suurenemine.

Arenenud sotsialismi riik on üldrahvalik riik, mis jätkab proletariaadi diktatuuri püstitatud ülesannete lahendamist ning edasiarendamist.

Arenenud sotsialismi poliitilise elu tähtsaim lüli on Kommunistlik Partei. Poliitiliste organisatsioonide mitmekesisel süsteemis kuulub Kommunistlikule Parteile juhtiv ja organiseeriv osa. See juhtiv, määrav osa tuleneb eelkõige Kommunistliku Partei sotsiaalsest olemusest: tööliklassi parteina kajastab ta kõige selgemalt kogu töötava ühiskonna huve ja võitleb nende realiseerimise eest. «Arenenud sotsialismi tingimustes, mil Kommunistlik Partei on saanud kogu rahva parteiks, ei kaota ta sugugi oma klassiiseloomu. Oma loomuselt on NLKP olnud ja jääb tööliklassi parteiks,» märkis L. Brežnev NLKP XXV kongressil.¹⁰ Kommunistlik Partei seab oma tegevuse eesmärgiks kogu töötava ühiskonna heaolu saavutamise, üldise sotsiaalse progressi.

Arenenud sotsialismis Kommunistliku Partei juhtiv osa veelgi suureneb. Seda tingivad küpsele sotsialismile omased sellised sotsiaalsed protsessid nagu vajadus igakülgsel pikaajalistel sotsiaalse arengu plaanide järele, vajadus tõsta ühiskondlike organisatsioonide ja tootmiskollektiivide osa kommunistlikus ehitustöös jne.

Ühiskonna vaimuelu mitmekesisel avaldusel omandavad arenenud sotsialismi perioodil erilise tähtsuse. Silmapaistvad saavutused majanduses ja sotsiaalpoliitilises valdkonnas loovad aluse aktiivseks ja kõrgetasemeliseks vaimseks tegevuseks.

⁹ СССР в цифрах в 1976 году. М., 1977, с. 9, 227.

¹⁰ NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976, lk. 73.

Vaimne tootmine ja selle resultaadid avaldavad olulist tagasimõju neid esilekutsunud sotsiaalsetele nähtustele ja protsessidele.

Olulisemad iseloomulikemad jooned vaimse elu arengus on järgmised.

1. Sotsialistliku ideoloogia levik ja muutumine kogu rahva ideoloogiaks, marksistlik-leninliku maailmavaate omaksvõtmine kõigi klasside ja gruppide poolt. Rahva ideelis-poliitilise ja moraalse ühtsuse väljakujunemine. Majandusliku, sotsiaalpoliitilise ja vaimse ühtsuse alusel nõukogude kodanikutunde kujunemine igal inimesel. «Marksismi-leninismi massiline tundmaõppimine on ühiskondliku teadlikkuse arenemise tähtsaim iseärasus käesoleval etapil.»¹¹

2. Kõigi ühiskonnaliikmete haridusliku ja kultuurilis-tehnilise taseme tõus, klasside ja kihtide vaimse palge ühtlustumine, töötajate loominguliste võimete kasv, sotsiaalse aktiivsuse kasv.

3. Sotsialistliku, rahvusliku ja internatsionaalse ühtsus vaimses kultuuris. Kõigile Nõukogude rahvastele omaste ühiste joonte kasv vaimses kultuuris. Sotsialistlike rahvaste vastastikune abi ja koostöö vaimse tootmise vallas.

4. Kõrgetasemelise vaimse kultuuri kujunemine kõigis kultuurivaldkondades, kunsti ja kirjanduse tõus, teaduse ja tehnika kiire arenemine, vaimse loomingu ja praktika vahelise seose tugevnemine, laimade töötavate hulkade aktiivne osavõtt loomingulisest vaimsest tegevusest.

5. Elanikkonna kultuurilis-olmeliste tingimuste täiustumine, aktiivse kultuurinõudluse kujunemine.

Arenenud sotsialistlik ühiskond on kultuuri revolutsiooni lõppetapp, mille käigus kujuneb igakülgselt ja harmooniliselt arenenud isiksus kui kultuuri looja ja tarbija ning sisult kommunistlik üldrahvalik kultuur.

Arenenud sotsialism on seaduspärane arenguetapp kommunistlikus ühiskondlik-majanduslikus formatsioonis, mille läbiivad kõik maad oma ajaloolises arengus. «Võitnud sotsialism peab läbi tegema teatud küpsemisastmed ja alles arenenud sotsialistlik ühiskond annab võimaluse asuda kommunismi ehitamisele.»¹² Igal maal on arenenud sotsialismis oma erijooned, oma iseärasused, kuid üldised jooned ja tendentsid on ühised kõigile maadele ja üksikute maade eripära ilmneb selle ühise alusel.

¹¹ NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976, lk. 86.

¹² L. Brežnev. Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsiooni (põhiseaduse) projektist ja selle üldrahvaliku arutamise tulemustest. Tln., 1977, lk. 25.



**MIS ON
AKTUAALNE
KOOLIEELSES
KASVATUSES JA
NOOREMA
KOOLIEA
PSÜHHOLOOGIAS?**

*Vastab
Vene NFSV teeneline
teadlane,
psühholoogiadoktor
professor
ANNA
LJUBLINSKAJA*

Käesoleval ajal on teravalt tõusnud vajadus laste üldise ja vaimse arengu diagnoosimise järele. Vajame niisugust meetodit, mis võimaldab mõõta mitte ainult lapse poolt saavutatud, mingit konkreetset taset, vaid määrab ka tema perspektiivsed võimalused. Selleks on vaja mõõta lapse õpetatavuse taset. See võimaldab teaduslikult põhjendatult eristada varakult neid lapsi, keda tuleb õpetada erikoolides.

Eelnenuga ühenduses tuleb eriti aktuaalseks pidada veel eri vanuses ja erineva arengutasemega laste vaimse tegevuse ja käitumisharjumuste määramist. Selleks on vaja teada iga õppeaine mahtu ning selle jõukohasust lastele. Paraku on selles osas suuri kõikumisi ning isegi ülepakkumist laste kahjuks.

Kuivõrd kasvatuslikke ülesandeid lahendatakse õpetegevuse kaudu, on väga kiiresti vaja teadlaste ja praktikute jõupingutuste abil välja töötada õpilaste kasvatuslikud ja arendavad võimalused iga konkreetse õppeaine kaudu. On tarvis teada, kuidas anda näiteks ajaloo-, matemaatika-, tööõpetuse- või muusikatunde õpilase iga tegevuse puhul võimalikult kõrget koefitsienti saavutades. On vaja teada kasvatuslike mõjutuste reserve igas õppeaines ning igas klassis (vähemalt kuni kaheksandani).

6-aastaste laste koolis õpetamise suhtes olen eitaval seisukohal. Viimase 5—7 aasta vältel on märgata laste õpetamisel väga teravat intellektualiseerimise suunda: lasteaegade programmi on lülitatud lugema ja kirjutama õpetamine, tugevalt on tõusnud nõudmiste tase mõtlemise loogiliste vormide osas. See kõik on viinud juba praegu laste keskenduvõime tunduvale vähenemisele. Praegu on küllaltki piiratud võimalused selleks, et laps enne kooli omandaks talle nii hädavajaliku annuse tunnetuslikke ja praktilisi kogemusi. On vaja anda lastele enam aega ning võimalusi (koht, vahendid jne.) loovmänguks, vaatlusteks, joonistamiseks, konstrueerimiseks, pakkuda neile erinevaid tunnetuslik-praktilise tegevuse liike. Varasem laste koolisuunamine viib nende kiirele täiskasvanuks muutumisele, lühendades laste nii vajalikku mänguperioodi. Mõeldavaks pean seda ainult siis, kui koolis tööpoolest kasutatakse võimalikult lasteaialähedasi töövõtteid. Pean väga vajalikuks välja töötada koolivalmiduse kriteeriumid, mis praegu on laialivalguva iseloomuga. Koolieelsel perioodil nagu algklassideski on vaja tugevdada laste emotsionaalset arendamist ja põhiliste kõlbeliste omaduste kujundamist. Seda on võimalik teha laste mitmekülgse ja loova tegevuse organiseerimise kaudu rühmas, klassis — kogu kollektiivis.

Kabinetsüsteemi rakendamine muudab mitte ainult õpetaja töökeskkonda, vaid hoopiski enam õpilase töö organisatsiooni. Kui varem põhiline osa õppetööst toimus antud klassile kinnistatud klassiruumis, siis kabinetsüsteemi täieliku rakendamise korral vahetub töökoht igaks ainetunniks. Toimub kogu koolipere liikumine ruumist ruumi, enamasti ka korruselt korrusele. Vahetund, mis on õpilasele vajalik puhkuseks, lüheneb tunduvalt (kui mitte arvestada puhkuseks aega, mis kulub õppekabineti vahetamiseks).

Kooli psühhohügieeni uurijad (4) kinnitavad, et hulk tegureid, sealhulgas ka töö organisatsiooniline külg, mõjutavad oluliselt õpilase vaimset tervist.

Inimese närvisüsteemile ei ole soodne keskkonna pidev vaheldumine. Tekkiva stereotüübi lakkamatu ümberkujundamisega võivad kaasned negatiivset laadi nähud närvisüsteemis kui tervikus.

Keskkonnapsühholoogiaga tegelevad teadlased on tulnud järeldusele, et ruumiliselt erinevat laadi organiseeritud keskkond avaldab mõju isiksuse käitumisele, inimese suhtlemisele (7, lk. 89—95). Olulisem mõiste, millega iseloomustatakse inimese ruumikäitumist, on distantsti mõiste. Inimsuhtlemises eristatakse nelja distantsti, millest igäühel on suhtlemispartnerite jaoks erinev tähendus ja mis mõjutab nende käitumist.

Lisaks sellele kasutatakse veel mõistet personaalne ruum, mille all mõistetakse ruumi inimese ümber, millesse teised normaalingimustel ei tule. Personaalne ruum nagu liiguks inimesega kaasa. Teise inimese sisenemine on ebameeldivustunde tekitajaks ja mõjutab käitumist.

On täheldatud seost asustustiheduse ja inimese käitumise vahel.

Kuigi inimese ruumikäitumise uurimine on alles algstaadiumis* ega käsitle õpilaskonda, väärivad toodud seisukohad siiski tähelepanu õpilase käitumise mõningate külgede analüüsimisel seoses kooli töö organisatsiooniga.

Seda kinnitavad ka õpilaste vastused küsimusele, mis häirib neid koolielus kõige rohkem, kuigi uurijate arvates mitmeid ruumikäitumise aspekte inimene ei teadvusta. Ruum on inimesele midagi nii loomulikku ja igapäevast, et talle hakatakse tähelepanu pöörama alles siis, kui temaga on midagi lahti (1, lk. 362). Õpilased märgivad häirivana tunglemist treppidel, pidevat liikumist ruumist ruumi, mööbli

* Inimese ruumikäitumist uuriv teadusharu — prokseemika — sai alguse käesoleva sajandi 60. aastail peaaesjalikult USA teadlase Eduard T. Halli töödest, kes esitas prokseemika põhimõtete süsteemi ja uurimisesmärgid.



KABINET- SÜSTEEMI MÕJU KOOLIELULE*

HARRI KELDER

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 3.

ebasobivust õpperuumides, koha puudumist klassisiseste asjade ajamiseks jne.

Kuivõrd õpilaste poolt häirivana märgitud asjaolud on seotud paljuki kabinet-süsteemiga, käsitletaksegi neid küsimusi alljärgnevas põhjalikumalt.

Oma klassiruum igale klassile — on see vajalik?

Koolitöö organiseerimine kabinet-süsteemil loob soodsad eeldused õppeprotsessi aktiveerimiseks, õpilase kõigi meelte rakendamiseks uute teadmiste omandamisel. Tehnilised vahendid ja seadmed, mille kasutamine oli varem seotud raskustega, on saanud õppetunnis kaaluka koha. Täiendava õppekirjanduse, tööjuhendite, harjutustike jmt. käepärased tagab õpilaste aktiivse töö. Kabinet oma vastava kujunduse ja sisustusega loob vajaliku töömeeleolu. Ainekabinet on ka ainealase tunnivalise töö keskus, mis varasema töökorralduse juures puudus.

Kõik see on vaidlematu eelis varasema töökorralduse ees, mis aitab tagada koolist elluastuvalle inimestele vajaliku teadmistepagasi koos vaimse töö ja teadmiste iseseisva täiendamise oskusega. Pole kahtlust, et spetsiaalse sisustuse ja vahenditega varustatud õpperuumide osatähtsus hariduse andmisel üldhariduskoolis veelgi suureneb (auditooriumid loenguteks ja tööks nn. suurte rühmadega, laboratooriumid praktilisteks töödeks, raamatukogu koos lugemistubadega, töökojad ja õpeteshhid jne.). Kasutades P. Kenkmanni (2, lk. 74) ilmekat väljendit, asub hariduse tehnoloogia seni suurel määral veel manufaktuurtootmise tasemel, vaja on aga üle minna suurtööstuse printsiibil ülesehitatud haridusele.

Ainekabinetite rajamine likvideeris koolist tavalise klassiruumi, kus kindlal klassikollektiivil toimus põhiline osa õppetööst üldjuhul mitme kooliaasta vältel. Spetsiaalsetes õpperuumides toimusid algklassidele kehalise kasvatus ja muusikaõpetuse tunnid, 4.—6. klassides lisandusid veel tööõpetuse ja loodusõpetuse tunnid. Alates 7. klassist nõudsid spetsiaalset õpperuumi ka veel füüsika ja keemia. Seega vanemates klassides maksimaalselt kuni 30% õppetundide üldarvust. Oma klassiruum sellest hoolimata säilis.

Arenenud õpilaskollektiivi (klass, kool) kui eduka õppe- ja kasvatustöö peamist eeldust iseloomustab tugev sisemine integratsioon, kõrgesti arenenud meie-tunne, mis kujuneb ühise eesmärgistatud tegevuse pinnal. Ehkki autoril ei ole võimalik tugineda uurimuslikele materjalidele, võib oletada, et meie-tunde kujune-

mis etendas olulist osa püsiv klassiruum, sest see soodustas paljuski klassikollektiivi ühist tegevust. Lisaks enamikule õppetundidele toimusid samas ruumis põhiliselt kõik klassi ühisüritused (klassijuhataja-tunnid, pioneeri- ja komsomolikoosolekud jne.). Seal pidas nõu aktiiv, planeerides klassi kollektiivset tegevust, seal tehti valmis klassi elu kajastav seinavõi laualeht, mis oli lugejatele alati kättesaadav. Samas olid andmed klassi õppetöö, ühiskondlikult kasuliku töö, sporditegevuse kohta.

Kabinet-süsteemi tingimustes on endine olukord säilinud vaid algklassides.* Alates 4. klassist kasutab klassikollektiiv õppenädala jooksul 9—15 eri õpperuumi. Ühtegi neist ei saa nimetada omaks, sest 45 minuti möödudes tuleb sealt lahkuda, et minna teise õpperuumi. Aktiivil tuleb aru pidada enamasti n.-ö. käigu pealt kooli jalutusruumis, klassikoosolek, pioneeri- või komsomoliüritus aga teha selles ruumis, mis hetkel vaba on. Oma klassi häälekandjale (seinavõi laualeht) ei ole sobivat kohta ja nii võib see ajapikku hoopis tegemata jääda. Kord kuus (või isegi harvemini) klassikoosolekul tehtud kokkuvõtted klassi töödest ja tegemistest vaevalt kellelgi meeles püsivad, kui käepärast ei ole vajalikke andmeid mälu värskendamiseks. Pole kahtlust, et niisugustes tingimustes nõrgeneb õpilaskollektiivi integratsioon, kõlbeline suundus, organisatsiooniline ja psühholoogiline ühtsus, s.o. meie-tunne.

Muutunud ruumitingimused mõjustavad märgatavalt ka inimese suhtumist ümbrit-

* On esinenud arvamisi, et ka algklassides võiks aineõpetuse eesmärgi silmas pidades rakendada kabinet-süsteemi. Seda ei saa kasvatuslikult otstarbekaks pidada. Klassikollektiivi peamiseks tööruumiks 1.—3. kl., vahest isegi ka 4. klassis jäägu kindel klassiruum, kus on loodud õpetajale kõik tingimused tööks tänapäeva tasemel.



KOOLIJUHI VEERUD

sevasse. Toimib nn. ajutisuse efekt. Ümbritsevate esemete kiire vaheldumise korral kujuneb suhtumine neisse kui millessegi ajutisse ja ebaolulisse. Seda suurendab asjaolu, kui nende loomisest, korrashoiust vahetult osa ei võeta. Mida rohkem on inimene valmisproduktide kasutaja, seda suurem on ükskõiksus ümbritseva suhtes (nn. osavõtu efekt) (1, lk. 634—635).

Märgitud tegurid kujundavad kabinet-süsteemi korral ka õpilase hoiakut ümbritsevasse. Kui õppekabinetis viibib õppe-

päeva jooksul kuni 200 õpilast, vahetusega töö korral veelgi rohkem, kuid ainult üksikuil neist on praktiliselt võimalik osaleda selle kabineti sisustamises ja korrashoiust, ei soodusta see heaperemehelikku suhtumist inventarisse, kabineti olemasolevasse õppevahendisse.

Läbikaalutud töökorraldusega on võimalik kabinetsüsteemiga tekkinud kasvatustlikult suhteliselt ebasoodsat töökeskkonda paljuski parandada.

Oma klassiruumi puudumise kompenseerib suurel määral õppekabinettide kinnistamine klassidele nn. koduklassina. Seega on igal klassil olemas ruum, mida ta hoiab korras, kus toimuvad klassijuhata-



jatunnid, pioneerikoondused ja komso-
molikoosolekud. Samas õpperuumis lei-
takse ainealaste väljapanekute kõrval
koht ka klassi siseelu kajastavatele ma-
terjalidele. Sinna tullakse kokku ka pä-
rast õppetunde (kui ruum ei ole kinni II
vahetuse tööga). Oluline on silmas pidada,
et kabineti juhataja ja klassijuhataja
oleks ühes isikus. Siis pole karta ruumi
kasutamise pinnal tekkivaid ebakõlasid
pedagoogilise kollektiivi liikmete vahel.

Õpilaskollektiivi integreeritust aitab pa-
randada ka hästi korraldatud õppeväline
informatsioon kooli elust (raadiosaated,
seinalehed, üldkogunemised jne.). See
peaks olema operatiivne, konkreetne ja
andma võimaluse klassikollektiividel en-



nast võrrelda. Eriti oluline on see suure kooli tingimustes, kus õpilasel ülevaade koolist kui tervikust üsna kergesti kaob. Hea informeeritus ühisest tööst ning selle tulemustest, koolielu aktuaalsete probleemidega kursisolek ja osalemine nende arutelus ning ka lahendamises aitab kaasa meie-tunde ning õpilaskollektiivi positiivse avaliku arvamuse kujunemisele.

Märksa tugevamaks peaks muutuma pioneeri ja komsomoli klassiorganisatsioonide ühteliitev osa.

Mida toob kaasa kogu koolipere liikumine ruumist ruumi

Kabinetsüsteem tingib, et õpilane igaks õppetunniks vahetab tööruumi ja töö-





kohta. Seega on kogu koolipere vahetunnis pidevas liikumises ruumist ruumi, enamasti ka korrusele korrusele. Tööpäeva jooksul vahetab tööruumi iga klass 5—7 korda. Kuivõrd seniajani ei ole ehitatud ühtegi koolihoonet seda asjaolu silmas pidades, on üsna tavaline nähtus ummikud treppidel, kitsamates koridoriosades, sest need ei ole arvestatud suurte õpilashulkade üheaegseks liikumiseks. Tagajärg on rüselamine ja tõuklemine, mida enamasti seletatakse õpilaste distsiplineerimatusega. Kui aga sama nähtust vaadelda inimese ruumikäitumise aspektist, ei pruugi sugugi alati tegemist olla kasvatamatusega.

Nagu juba märgitud, avaldab ruumiliselt eri laadi organiseeritud keskkond mõju inimese käitumisele. Suure õpilashulga koondamisel väikesele ruumiosale (treppidel, kitsas koridoris jm.) rikutakse vastastikku seda distantsi, mis normaalselt peab eraldama ühte inimest teisest. Sellest tekkinud ebameeldivustunde kõrvaldamiseks püütakse vabastada personaalne ruum «sissetungijast». Siit ka teise õpilase tõukamine ilma näilise põhjusega, mida avara ruumi tingimustes ette ei tule.

Seoses mitmesuguste tehniliste vahendite ja aktiivsete töömeetodite kasutamisega on oluliselt kasvanud töö pinge ja tempo õppetunnis. Vahetund peaks tooma vabanemise psüühilisest pingest, et taastuks töövõime järgmiseks tunniks. Seda aga ei toimu. Oluline osa vahetunnist kuulub uude õpperuumi üleminekuks koos eespool märgitud ebameeldivustega.

6. kl. õpilane kirjutab lühikirjandis «Mis häirib mind koolielus kõige rohkem?»: «Mind häirib klassist klassi minemine. Siis on alati palju sagimist, eriti treppidel liikudes ja mulle käib see närvidele. Minu arust võiks olla hommikust õhtuni üks klass ja õpetajad käivad klasse vahet.»

Paljud õpilased oma kirjandis avaldavad soovi viibida vahetunnil klassis, et pisutki omaette olla ja puhata.

Praegustes tingimustes, kus kooliruumide üleasustuse tõttu ka vahetund puhkamiseks normaalseid võimalusi ei paku, on õpilase närvisüsteemi pideva pinge, reageerimisvõime seisundis. See teeb käitumisviiside valiku minimaalseks. Mida intensiivsem on inimese vahetu kontakt sotsiaalse keskkonnaga, seda rohkem peab ta kontrollima oma käitumist, mis nõuab pidevat psüühilist pinget. Situatsioon, kus kontaktide soovitatav ja tegelik intensiivsus suuresti erineb, on inimesele ebameeldiv ja ta tegevus muutub väheviljakaks (1, lk. 631). Siit tulenebki soov omaette olla, puhata. Sotsiaalne eraldatus teatud ajavahemikuks on vajalik närvisüsteemi kompensatsiooniks. Selle takista-

tus või puudumine võib viia isegi stressiseisundini. Praegune koolitöö organisatsioon seda ei arvesta. Pidev organiseeritud tegevus (kaasa arvatud ka vahetund) ei võimalda lõdvestust. Omaette olemise (sotsiaalse eraldatuse) võimalus puudub täiesti.

Õpilaskontingendi koosseisu pidev muutumine kooli üldkasutatavais ruumes tekitab suures koolis distsipliini- ja käitumisprobleeme. Klassisüsteemi tingimustes oli teatud hooneosas tegemist alati püsiva õpilaste koosseisuga. Üsna pea oli korrapidajaõpetajal neist hea ülevaade ka siis, kui ta neid kõiki ise ei õpetanudki. Distsipliinirikumisi esines vähem, nende lahendamine oli kergem.

Vahelduva ja muutuva koosseisu puhul nõrgeneb kontroll õpilase käitumise üle. Et iga vahetund viibitakse eri paigas, lubab õpilane endale märksa rohkem, lähedes põhimõttest: «Mind ei tunta.»

Kabinetsüsteemist tulenevate negatiivsete faktorite mõju vähendamise üks teid oleks viia õpperuumide vahetamisest tingitud liikumine miinimumini ja organiseerida see võimalikult ratsionaalselt.

Oluline on õppekabinettide paigutus. Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodiline juhend «Kabinetsüsteem üldhariduskoolis» soovib ühe õppeaine kabinetid paigutada koolihoones lähestikku, et hõlbustada tehniliste ja muude väärtuslikumate õppevahendite kasutamist. See võib küll mõnesugust kasu tuua õpetuslikust küljest, töö organiseerimise seisukohalt väiksemas koolis, suures aga mitte.

Suures koolis, kus luuakse ühes õppeaines mitu kabinetti (eesti keel ja kirjan- dus, matemaatika, vene keel, võõrkeel) on otstarbekohane sisustada igaüks neist kabinettidest teatud klassides õpetamiseks (näit. 4.—6., 7.—8., 9.—11.) ja paigutada koolihoone eri korrustele, et teatud vanuseastme õpilase liikumine õppekabinettide vahetamiseks toimuks võimalikult ainult korruse piires ja välditud oleks massiline liikumine korrustevahelistel treppidel. Kui hoone arhitektuuriline lahendus võimaldab, on otstarbekas treppidel korraldada ühesuunaline liikumine, et vältida ülekoormust, rüselamist ja tõuklemist.

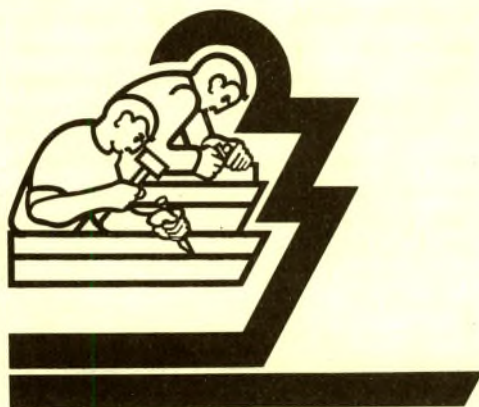
Tähtis on ka kooli kogu töökorraldus. Tuleks vältida olukordi, kus õpilasel tuleb oodata õpperuumi ukse taga, kuni see vabaneb või avatakse, samuti ootamatuid ümberpaigutusi. Kindla korra ja režiimi tunnetamine mõjub õpilase psüühikale rahustavalt, lahendamata probleemid, saadased muudatused ja ebakindlus aga häirivad ja väsitavad õpilast.

Senisest aktiivsemalt võiks rakendada nn. tervisevahetunde kas või klassigruppide viisi (näit. algklassid, 4.—5. klass

jne.), kes erinevatel vahetundidel liiguvad värskes õhus. Suures koolis tervet vahetust välja saata on raske.

Oleks põhjust kaaluda (ja ka uurida) kabinetsüsteemi rakendamise otstarbekust 4. klassides. Võib-olla oleks kasvatuslikult efektiivsem rakendada seal klassisüsteemi, ilma et õpetuslik külg selle all oluliselt kannataks.

On aga kooli ruumes (ka maa-alal) mingisugunegi võimalus, leiame seal kohad, et õpilane saaks soovi korral vahetunni ajal kõrvale tõmbuda organiseeritud tegevusest (selleks on ka kindlasuunaline liikumine jalutusruumis), rahulikult vestelda kaaslasega, lugeda või lihtsalt omaette olla. See võimaldab mõneti kompenseerida psüühilist koormust, mida tänapäeva elutempo, teaduse ja tehnika arengust tingitud informatsioonitulv, ulatuslikud kooliprogrammid ja intensiivne suhtlemine pidevalt suurendavad.



TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

TÖÖÕPETUSE SISEKONTROLL TÕHUSAMAKS

Kirjandus

1. Heidmets, M. Linn inimeses. — «Looming», 1978, nr. 4.
2. Kenkmann, P. Teaduslik-tehnilise revolutsiooni sotsiaalsed tagajärjed sotsialistlikus ühiskonnas. — Rmt.: Nüüdisaja teaduslik-tehnilise revolutsiooni filosoofilisi probleeme. Tallinn, 1977.
3. Kon, I. S. Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
4. Lehestik, P. Psühholoogia koolis. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 5, 7.
5. Oper, F. Õpetaja tööaeg. Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Koolijuhtide kvalifikatsioonitõstmise teaduskond. Lõputöö, 1977.
6. Titma, M. (koost.) Kollektiivi sotsiaalse arengu planeerimine. Tallinn, 1977.
7. Valsiner, I. ja Heidmets, M. Asustustihedus ja ruumikäitumine. Mõningaid ruumikäitumise probleeme. — «Eesti Loodus», 1976, nr. 1, 2.

ENDEL RIHVK

Ehkki tööõpetuse ennistamisest üldhariduskooli keskastme õppeplaanis on möödunud ligi veerand sajandit ja selle aja jooksul ette võetud mõndagi õpetamise parandamiseks (nimetagem siinkohal kas või eriharidusega õpetajate ettevalmistamist Tallinna Pedagoogilises Instituudis), on poiste tööõpetuse üldine tase koolides visa tõusma. Üks põhjusi on paljudes koolides ka kooli juhtkonna vähene tähelepanu (abistamine + kontroll) sellele äärmiselt komplitseeritud õppe- ja kasvatus-töö lõigule.

Poiste tööõpetus seisab piltlikult öeldes kolmel vaalal: sobivad ruumid, materiaalne õppebaas ja õpetaja. Ruumide küsimus on eriti terav vanades koolihoonetes ja väiksemates maakoolides, kuid leidub ka uusi koole (näiteks Rakvere 3. keskkool), kus olukord on lahendatud ebasoodsalt.

Praegu kehtiva õppeprogrammi täitmiseks on poiste tööõpetuseks vaja viit ruumi: puiduklassi, metalliklassi, masinaruumi, materjalide ladu ja kabinetti. Mõlemad klassid peavad olema küllalt avarad, et mahutada vähemalt 20 töölauda ja tööpinde, sest olenemata kooli suurusest on tööõpetuse grupis sageli kuni 25 poissi. Küllalt suur vajalik pörandapind on vastu-

olus selle kasutatavusega, sest spetsiifilise sisseade tõttu pole neid ruume võimalik muuks otstarbeks kasutada. Väiksemad koolid peavad leidma vastuvõetava kompromisslahenduse. Minimaalne variant, mis tagab normaalse töö, näeb ette 2 ruumi, millest üks — kombineeritud puidu- ja metalliklass — olgu piisavalt avar (sinna tuleb lisaks kombineeritud töölaudadele paigutada nii metalli- kui ka puidutreipingid) ja teine küllalt suur, asendamaks kolme ülejäänud ruumi. Töökaitse ja sanitaarhügieeni nõuete seisukohalt on soovitatav tööpingid töölaudadest eraldada läbipaistva vaheseinaga. Mõttetu on kohandada eraldi puidu- ja metalliklassideks kaks väiksemat ruumi, et kummassegi paigutada kümnekond töökohta.

Tööõpetuse ruumid peavad olema hästi ventileeritavad, valged ja soojad. See on lisaks töötervishoiu nõuetele vajalik ka õpilaste emotsionaalseks mõjutamiseks positiivse töösuhetumise suunas. Ometi kohtab tänaseni küllalt palju kooles, kus poiste tööõpetuse ruumid asuvad niiskes ja umbses keldris või aeg-ajalt köetavas amortiseerunud kõrvalhoones. Niisuguse ebanormaalse olukorra juures sõlmitakse kooli juhtkonna ja tööõpetuse õpetaja vahel vaikiv «mittekallaletungileping», mis tundide kvaliteeti veelgi alandab. On muidugi selge, et vanas koolihoones võib-olla tõepoolest ei leidu sobivaid ruume, kuid olukorrale pidanuks juhtkond juba ammu intensiivselt lahendust otsima. Arvan, et selles võib näha ka nendes koolijuhtides juurdunud tööõpetuse teisejärguliseks õppeaineks pidamise mentaliteeti. Nimetatule peaks lõpu tegema nüüd juba aastapäevad kehtinud uus koolimäärus, mis tööõpetuse vajalikkust igati rõhutab. Sellest lähtudes on kõigis rajoonides välja töötatud konkreetsed plaanid ka iga üksiku kooli keskastme tööõpetuse baaside väljaehitamiseks. Nüüd peab kooli juhtkond kaasa aitama, et plaanid tõepoolest õigeaegselt teoks saaksid. Neid plaane tuleb tutvustada ka tööõpetuse õpetajale ja õpilastele. Kuni kavandatu teoks saab, tuleb kõigiti kaasa aidata õppetöö paremale korraldamisele olemasolevates tingimustes. Ruumide ebarahuldav seisukord ei saa olla õigustuseks laokilejäänud tööriistamajandusele ega vähesele ettevalmistusele tundideks.

Neil väiksematel koolidel, kus ruumide küsimus on lahendatav ainult kapitaalsete ümber- või juurdeehituse kaudu, tuleks seda koos šeffmajandiga tõsiselt kaaluda. Võib-olla leidub ka ökonomisem ja kiiremini eesmärgile viiv tee. Eespool oli juttu ruumide äärmiselt madalast kasutatavusest. Sama kehtib ka suhteliselt kalliste tööpinkide ja töölaudade kohta. Ja veel üks oluline argument: väikese tundide

arvu tõttu pole võimalik tööle rakendada eriharidusega õpetajat. Võib-olla on otsustavam ühendada rajooni haridusosakonnast saadavad vahendid naaberkooliga, sisustada eeskujulikult seal olemasolevad (või ehitatavad) töökojad ja paluda majandil ühel päeval nädalas organiseerida õpilaste transport. Mõningad organisatsioonilised ebameeldivused («aknaga» tunniplaan poistele, õpetaja töö kontrollimine jne.) korvab tööõpetuse efektiivsuse suurenemine.

Poiste tööõpetuse jaoks vajalik **materiaalne õppebaas** on mitmekesine. Selle nõuetekohasele tasemele viimine koolis pole mõeldav ilma rajooni haridusosakonnana, kooli juhtkonna ja tööõpetuse õpetaja ühisrindeta. Õppevahendite baaskauplus täidab enamasti kõik rajoonide tellimused spetsiaalselt koolide jaoks mõeldud tööpinkidele ja töölaudadele. Ometi leidub veel kooles, kus pole kõiki NSV Liidu Haridusministeeriumi kinnitatud tüüpnimestikust ettenähtud tööpinke. Need seadmed peaks rajooni haridusosakond koolile eraldama vastavalt vajadusele väljaspool õppevahendite tellimiseks eraldatud suhtelist väikest summat. Muidu võib juhtuda, et tööpingid aastast aastasse kooli tellimislehele «ei mahu». Siinkohal on sobiv tähelepanu juhtida sellele, et lisaks koolitüüpi (laua)tööpinkidele kuuluvad puitmaterjali ettevalmistamiseks hädasti ära ka korralik ketassaag, riithöövelpink ja isegi paksuhövel.

Tundideks vajalike materjalide ja väikevahendite hankimisega on siiani tegelnud iga kool omaette. Et tööjaotust juhtkonna ja tööõpetuse õpetaja vahel pole selles osas küsagil täpselt fikseeritud, tekivad sageli arusaamatused.

Põhiliste materjalikoguste (puit, plekk, traat) muretsemise eest peaks muidugi hoolt kandma juhtkond, kuid sageli võib mõnd puuduvat materjali lähedalasuva remonditöökoja vanametalli hunnikust või kooli küttepude hulgast varuda ka õpilaste abiga. Kui aga õpetajal on õnnestunud kusagilt välja valida vajaminevaid materjale või riistu, mille eest tuleb ülekande korras tasuda, peaks selle ja transportiküsimuste korraldamine jällegi kooli mureks jääma.

Tööriistade muretsemisel tuleb silmas pidada ka seda, et osa tööriistur (viilid, meislid, puurid) kulub tõepoolest lõplikult ja need tuleb aeg-ajalt paratamatult välja vahetada, teisi aga (höövliid, treipeitlid, puitvasarad) peab õpetaja olema vajaduse korral võimeline taastama või hoopis ise valmistama. Kui aga mõnd vahendit pole töökojale siiski veel vajalikus koguses suudetud muretseda, tuleb õpetajal tööplani koostamisel lähtuda olemasoleva-

test võimalustest, need tööd teistega asendada või planeerida nende läbiviimine grupiviisiliselt. **Mingil juhul ei tohi aga programmi täitmise nimel õpilastele anda tööülesandeid, mille korralikku täitmist olemasolevad vahendid ei võimalda.**

Kui juhtkonna esindaja kontrollib õpetöökodade materiaalsel baasi, tuleb eriliselt tähelepanu osutada sellele, kas õpilastele on kättesaadavaks tehtud tööpooldest ainult korras vahendid või on need riulitel, kappides või sahtlides segi katkiste ja kulunudega. Kõik see, mis on kõlbmatu, kuid hiljem võib remondi või ümberehitamise juures vaja minna, tuleb panna õpilaste eest varjule eraldi panipaikadesse, et töökoda ei mõjuks kolikambrina.

Et õppeotstarbeks muretsesud vahenditega heaperemehelikult ümber käidaks, tuleb nende üle pidada ka täpset arvestust. Nii peaks igal õpetajal olema väikevahendite (hinnaga kuni 2 rbl.) arvestuse raamat, mida raamatupidamises üldjuhul ei peeta. Esemete mahakandmine sellest raamatust peaks toimuma juhtkonna esindaja (majandusjuhataja) osavõtul. Eriti hoolikas tuleb inventari arvestamisel olla siis, kui õpetaja vahetub. Sel juhul peab direktiooni esindaja kogu inventari eelmiselt õpetajalt aktiga üle võtma ja uuele üle andma. Täiesti lubamatu on olukord, kus õpetaja puudumisel (suvel) kasutavad õppetöökoda kooli remondimehed oma äranägemisel. Eelõeldu kehtib õppetöökoda kasutamise kohta üldse. Kuigi juhtkonnal peavad olema õppetöökoda võtmed, on sinna kõrvaliste isikute lubamine ilma tööõpetuse õpetaja kui varaliselt vastutava isikuta mõeldamatu.

Tööõpetuse **õpetajast** sõltub poiste tööõpetuse tase küllalt olulisel määral. Vaatamata sellele, et Tallinna Pedagoogiline Instituut on 1964. aastast alates välja lasknud hulgaliselt spetsiaalse ettevalmistuse saanud noori õpetajaid, suureneb nende arv koolides väga aeglaselt. Selle põhjuseks on ilmselt eespool nimetatud probleemide keerukus (mille lahendamiseks ju kõrgkool retsepti anda ei saa) ja töö suur intensiivsus. Praegushetkel moodustab põhiosa õpetajaskaadrist 2. kategooriat inimesi: pedagoogid, kes oma põhialinelt on ümber kvalifitseerunud tööõpetusele, ja tootmistöö spetsialistid, kel pedagoogilist haridust ei ole.

Esimesel grupil on üldjuhul olemas suhtlemisoskus ja nõudlikkus, mis tagavad distsipliini ja läbimõeldud töökorralduse. Sageli jäävad nende antud tööülesanded aga liiga šabloonseteks, väheseks jääb õpetaja osa tööriistade ja rakiste valmistamisel ning materjalide masintöötlemise võimaluste kasutamine, mille tõttu õpilased suhtuvad töösse erilise entusiasmita.

Teise grupi kuuluvail õpetajail on töökojas korras masinapark ja õpilastele antavad tööülesanded kaalukamad. Sageli ilmneb neil aga raskusi distsipliiniga ning vajakajäämisi tunni ülesehituses, uue õp-
pematerjali esitamises, õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimises. Töösuhetumise järgi võib tööõpetuse õpetajad jaotada veel **entusiastideks**, kes end täielikult tööõpetusele pühendavad, selle edendamiseks iga vaba minuti ohverdavad, **kohustus-
tundlikeks**, kes olemasolevate võimalustega leppides püüavad tunnid korralikult ette valmistada ja läbi viia ning **ükskõik-
seteks**, kes tööõpetuse tundides näevad ainult lisateenistust ja muul ajal töökoja muredega üldse ei tegele. Kooli juhtkonnal peab olema selge ettekujuvus, missugusesse grupi nende kooli õpetaja kuulub, et sisekontrolli ajal saaks õpetaja tähelepanu juhtida vajakajäämistele ning võimaluse korral esile tõsta tehtud tööd ja saavutusi.

Tänapäeva kooli feminiseerumise juures esineb mõtteviisi: kuivõrd tööõpetuse õpetaja on sageli ainus mees koolis, siis ootab kool, et ta oleks iga töö juures mehe eest väljas. Seda iseenesest õiget mõtet võib tõlgendada mitmeti. On loomulik, et see ainuke mees lööb käe külge, kui autolt on vaja maha tõsta koorem koolipinke või hoogtööpäevakul avada pesemist vajavad aknapooled. Kui seda lauset aga tõlgendatakse nii, et tööõpetuse õpetaja õlule langevad ka remondimehe, puusepa, elektri-ku ja sanitaartechniku kohustused, on varsti kuri karjas. Kuna tööõpetuse õpetaja töökohustuste hulka kuuluvad õppetöökoda korrastamine ja tundideks ettevalmistamine, lasta sisse seada vihik, kuhu ta kõigepealt koostab vajalike tööde plaani ja määrab ise ka nende teostamiseks kuluva ligilähedase aja. Hiljem mär-
gib ta vastavasse lahtrisse töö tegemiseks kulunud tegeliku aja ja kuupäeva ning lisab vahepeal ettetulnud kiirtööd. On kasulik, kui õpetajal on kindlaks määratud aeg, mil ta töökoja korrastamisega tegeleb. See distsiplineerib õpetajat ja võimaldab ka juhtkonnal seda osa õpetaja tööst kontrollida. Et aga tööõpetuse õpetaja nagu iga teinegi õpetaja peab tegelema kooli abistamisega ka ühiskondlikus korras, tuleks kindlaks määrata aeg, millal õpetaja juhendab väiksema poistegrupi ühiskondlikult kasulikke tööd kas õppetöökodas või vajaduse korral mõnes teises kooliruumis. See välistaks mõnel pool esineva põhjendamata poleemika tööõpetuse õpetaja töökoormuse ümber.

Nagu eespool nimetatud, puudub enamikul poiste tööõpetuse õpetajaist erialale vastav kvalifikatsioon. Selle tõttu on enesetäiendamine tööõpetuse õpetaja

jaoks veelgi suurema tähtsusega kui eriettevalmistusega teiste aine õpetajatele. Iga kool peaks hea seisma selle eest, et õpetaja võtaks osa rajooni ainesektsiooni tööst ja ettenähtud aja järel kvalifikatsiooni tõstmise kursustest. Erihariduseta tööõpetuse õpetajailt tuleks tingimata nõuda iseseisva enesetäiendamise plaane, neid analüüsida ja nende täitmist kontrollida. Tundub, et sellesse väga tähtsasse

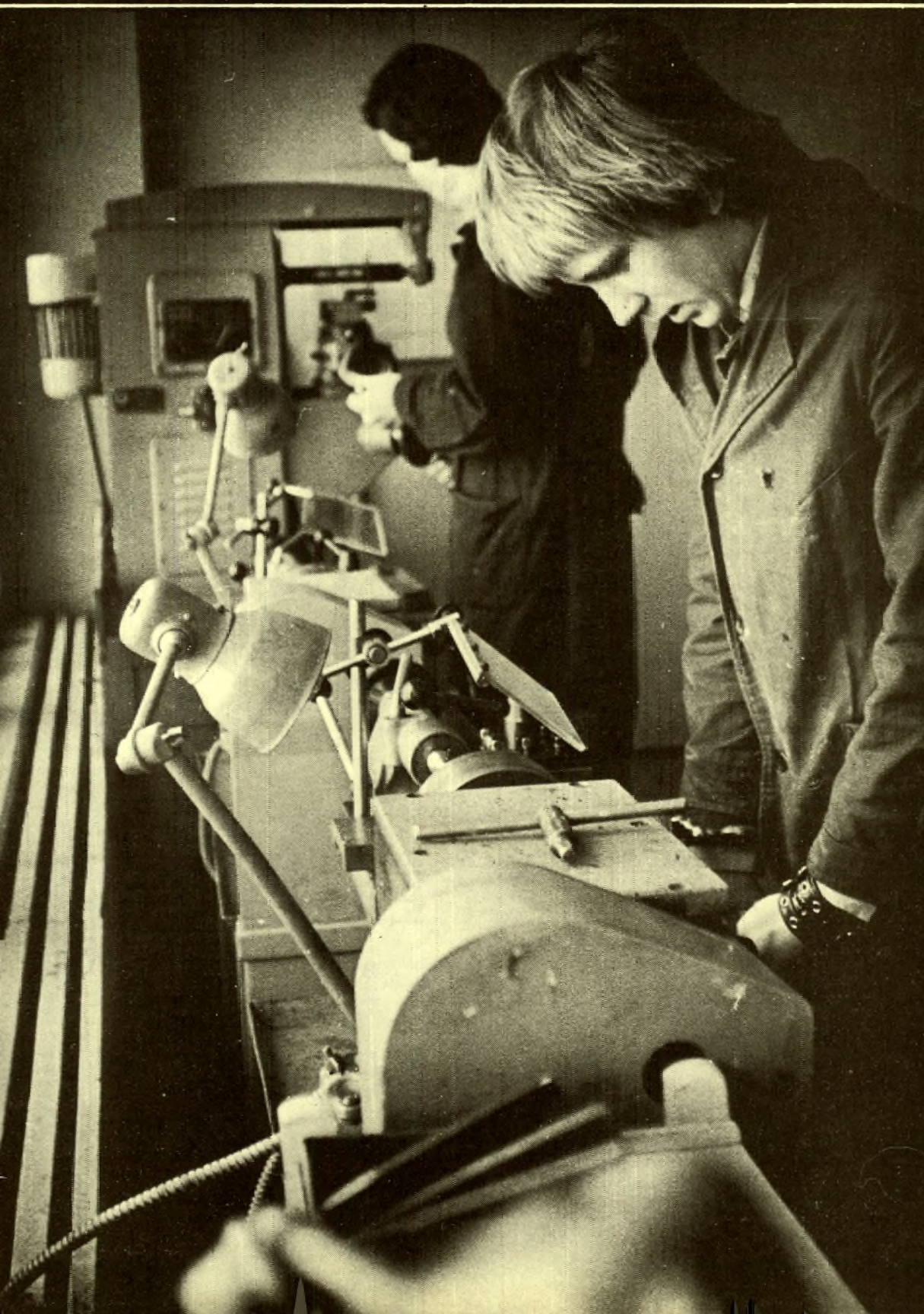
küsimusse suhtutakse mitmetes koolides siiski formaalselt. Mille muuga seletada fakti, et paljudel õpetajatel on aastaid kirjas üks ja seesama iseseisva enesetäiendamise teema, või mõnel õpetajal konkreetse probleemi asemel «Poiste tööõpetuse metoodika».

Omaette küsimus on selliste õpetajate emesetäiendamine, kes väikestes koolides annavad tööõpetuse tunde paralleelselt



oma põhinega (kehaline kasvatus, füüsika jne.). Enamasti võtavad nad osa oma põhiaine seksiooni tööst, täienduskursustest ja valivad vastavalt sellele ka iseseisva enesetäiendamise teema. Arvan, et direksioon peaks hoolitsema selle eest, et need inimesed võtaksid osa ka kõigist tööõpetuse üritustest ja koostaksid iseseisva enesetäiendamise plaani just selles valdkonnas, mida nad vähem tunnevad.

Oppe- ja kasvatustöö kontrollimiseks poiste tööõpetuses ei pruugi direktoril või tema asetäitjal sugugi olla põhjalikke teadmisi puidu-, metalli- või elektrotehnilisest tööst. Ka tööliigi tehnoloogia peensusi tundmata saab otsustada, kui võrd töökojas tehtav avaldab positiivset mõju poiste töökuvile, arendab nende ilumeelt ja tehnilist taipu. Oluline on juba õpetaja koostatud tööplaani analüüs. Töö-



plaanis peaks kajastuma igas tunnis õpilastele edastatav uus õppematerjal ja neile antav praktiline tööülesanne. Tööplaan, kus ainult programmis loetletud teemad on kuupäevadega markeeritud, ei ole praktilise väärtusega. Enne tööplaani koostamist tuleks välja selgitada teistes ainetes vajalikud õppevahendid ja kogu koolile vajalikud esemed, mida oleks võimalik valmistada õpilastega tööõpetuse tundides. Siis saab õpetaja tööplaani koostades siduda need sobivate teemadega, arvestades programmi nõudeid ja õpilaste võimeid. On ju tööesemete ühiskondlik väärtus tööõpetuse kasvatuslike eesmärkide realiseerimise tähtis tingimus. Samal ajal on kooli poolt õppetöö käigus esitatud tellimused (mida sageli on vaja täita üsna lühikese tähtaja jooksul) õpetajale vastuvõtmatud, sest need pööravad pea peale kogu tööplaani ja õpetaja eelnevalt tehtud ettevalmistuse.

Tööõpetuse tunde külastades tuleb eelkõige jälgida, kas tunni korrektne alustamine ja lõpetamine ning õpetaja poole pöördumine tunnis on muudetud poiste harjumuseks või kujuneb tund õpilaste vaba tegutsemise kollektiivseks vormiks. Organisatsiooniliste küsimuste lahendamine ja tunni ülesehitus on tööõpetuses väga olulised, sest töökojas kipub poiste tähelepanu kiiresti tegutsemisele suunduma, mille tõttu õpetaja seletused ja korraldused kergesti kõrvust mööda lähevad. On koole, kus tööõpetuse tund algab rivistusega klassi ukse taga, mille järel õpilased vaikselt oma töökohtadele suunduvad. See pole muidugi ainus võimalus õpilaste distsipliinile häälestamiseks. Õpilased võivad pärast kella ka kohe oma kohtadele asuda. Sel juhul tervitavad õpilased nagu teisteski tundides õpetajat sisseastumisel või tema märguande peale («alustame tundi») püstitõusmisega. Samasugune tseremoonia on ilmingimata vajalik ka tunni lõpus. Õpilaste lahkumine klassist ükshaaval võib kõne alla tulla vaid erandjuhul, kui õpilased on saanud töötamiskiirust arendava ülesande.

Õppetöökojas tuleb jälgida, kuidas õpetaja pöörab tähelepanu töötervishoiu ja ohutustehnika nõuetele ning töökultuurile. Enesestmõistetavalt on need väga helled küsimused koolides, kus tööõpetuse tundideks pole leitud nõuetekohaseid ruume. Ometi ei või neid objektiivseid põhjusi võtta arvesse õpetajast ja õpilastest olenevate puudujääkide õigustusena.

Tunni meetodilise külje juures on võimalik jälgida, kuidas õpetaja kasutab uue materjali esitamisel olemasolevaid ja omavalmistatud õppevahendeid, kas tööoperatsioonid demonstreeritakse normaalses ja aeglustatud tempos, kas toimub õpitu kordamine ja kinnistamine. Siinkohal

tuleks tähelepanu juhtida sellele, et nn. praktilise töö tund (mille ajal uut materjali läbi ei võeta) ei või alata lihtsalt sellega, et iga õpilane võtab oma töö ja jätkab seda. Igal juhul tuleb korrata eelmises tunnis antud juhendeid, analüüsida tehtud vigu ja anda soovitusi nende parandamiseks.

Erilist tähelepanu tuleb osutada õpilaste töö tulemusele ja jõuda selgusele, kas valitud tööese on õpilastele jõukohane, vastab kujunduselt tänapäeva esteetilistele tõekspidamistele, milline on selle vajalikkus ja õpilaste poolt saavutatud kvaliteet. Sõltub ju neist suurel määral tööõpetuse kasvatusesmärkide realiseerumine. On meele juhtum, kus direktor (erialalt ajaloolane) külastas noore eriharidusega õpetaja tundi. Viimane korraldas meetodiliste võtete tulevargi, kulutas hulgaliselt aega töö tehnoloogia lahtimõtestamisele, kuid lõppkokkuvõttes ei jõudnud enamik õpilasi valmis lihtsat tööset — taimeetiketti. Tunni analüüsi asemel lausus direktor ainult: «Minu koolipõlves jõudsimise selle töö ikka kahe tunniga valmis teha.» See andis õpetajale ainet juurdlemiseks teooria ja praktika vahekorra üle tööõpetuse tundides ja oli hiljemgi hea juhend oma tundide efektiivsuse hindamisel.

On selge, et koolijuht, kes tahab kaasa rääkida ühe või teise meetodilise võtte otstarbekuses või töö tehnoloogia õigsuses, peab vastavate küsimustega põhjalikumalt tutvuma kirjanduse vahendusel. Häid võimalusi selleks pakuvad eelkõige tööõpetuse õpikud (mille otstarbekat kasutamist tundides tuleks samuti jälgida) ja allpool loetletud raamatud.

Kokkuvõtteks võib lisada, et kuigi poiste tööõpetus nõuab küllalt suuri materiaalseid kulutusi ning neelab ka koolijuhtidelt hulgaliselt aega ja energiat, pole õige selle tulemuslikkust mõõta koolile antava «kasumi» järgi. Nagu igas aines, kulub sealgi lõviosa ajast ja materjalidest õppimisele. Hoopis olulisemad näitajad on edukas esinemine rajooni õpilastööde näitusel ja poiste alaline tunglemine õpetaja ümber, et ära kasutada iga võimalust ka vabast ajast töökojas töötamiseks. Kui poistel on püsiv huvi käelise tegevuse vastu, oskus eristada nägusaid esemeid näotutest ja arenada tehniline taip, võime üldhariduskooli keskastme tööõpetuse põhieesmärgi saavutamaks lugeda.

Kirjandus

1. Kurik, E. Tööõpetuse meetodika üldküsimusi. Tln., «Valgus», 1969. 200 lk.
2. Комраков Н. С. Инспектирование трудового обучения. М., «Просвещение», 1975. 96 с.
3. Лында А. С. Методика трудового обучения. М., «Просвещение», 1977, 232 с.

ÕPETAJA TEADUSLIKUST UURIMISEST EESTI NSV-s

MILLI-IRENE PEDAJAS

Süsteemaatiline õpetaja teaduslik uurimine algas Eesti NSV-s 70. aastatel.* Täna on õpetajaprobleemidele pühendunud paljud teadurid kõrgkoolidest ja teaduslikest uurimisasutustest, Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi juures tegutseb õpetajaskonna uurimise grupp tegevõpetajatest.

1. Üliõpilaste — tulevaste õpetajate uurimine

Pedagoogiks valmistuvate üliõpilaste uurimist iseloomustab tihe koostöö kõrgkoolide vahel. On mitut kõrgkooli (TRÜ ja TPedI) iseloomustavaid (5; 14) kui eri õppeasutuste probleeme käsitlevaid uurimusi (9; 18; 10; 12) jne.

Tulevaste õpetajate uurimisel on tähelepanu koondunud mitmetele probleemidele. R.-K. Klaus (TRÜ) uurimistööl on keskendatud tulevase õpetaja didaktiliste oskuste ja vilumuste ning käitumisharjumuste kujundamisele õpetajate ettevalmistuse protsessis. Üliõpilase — tulevase õpetaja karakteristikomadusi uurivad R. Uring (TRÜ), J. Plink (TRK), A. Albert (TPedI); õpetajakutse valiku motiive ja kutsehoiakuid M.-I. Pedajas (TPedI), R. Uring (TRÜ), üliõpilaste väärtusorientatsioone L. Kadakas (TPedI), üliõpilase füsioloogilis-psüühilist seisundit S. Tamm ja M.-I. Pedajas (TPedI). Seniste tulemuste põhjal võib täheldada, et kõigil senistel uurimustel on ettevalmistuse seisukohalt ennekõike prognoosiv väärtus. On selgitatud, et mitte kõik pedagoogilistesse teaduskondadesse ja isegi pedagoogilisse instituuti astunud üliõpilased ei soovi saada õpetajaks: 1973. a. uurimuse põhjal (Pedajas) 35,3% TRÜ ja 21,9% TPedI üliõpilastest; 1979. a. andmetel (Jakobsoo, Pedajas, Uring) — 28,1% TRÜ üliõpilastest. Siit tuleneb ülesanne õpetajaks valmistuvat üliõpilaskontingenti paremini tundma õppida. Teades näiteks hoiakute põhjal üliõpilaste suhtumist oma tulevasse kutsesse, on kõrgkooli õppe- ja kasvatusprotsessis võimalik parandada nende kutseasuundust, tugevdada soovi saada heaks õpetajaks. On selgitatud (Kadakas 1978), et internaliseerunud kutseorientatsiooni kujunemisel on määrav tähtsus orientatsiooni emotsionaalsetel komponentidel. Nende puudumisel orientatsiooni ei kujune. Orientatsiooni olemasolu (või puudumine) on otseselt seoses ka

* A. Elango lühiülevaadet sellele eelnenud perioodist vt. «Организация учебного процесса V. Таргу, 1976, с. 3.

rahuloluga (või rahulolematusega) oma tegevusest.

Heaks õpetajaks võib saada õpetajatööks vajalike isiksuseomaduste väljaarendamise kaudu. Juba üliõpilaspõlves on vaja välja selgitada need isiksuse faktorid, mis soodustavad või takistavad toimetulekut tulevases kutsetöös, et vajaliku rõhuasetusega kujundada meie nõukogude noorsoo õpetajat-kasvatajat. 1978/79. õppeaastast alates organiseerib TPedI-s üliõpilaste teaduslikku uurimist kutsekabinet. Teadurid A. Albert ja H. Peit on kogunud fooni iseloomustamiseks ulatuslikult teaduslikku informatsiooni, mille läbitöötamine annab võimaluse üliõpilaste kasvatustööd teaduslikult suunata.

Tulevase õpetaja karakteriomaduste uurimisel saadud andmetest nähtub, et teatavatel isiksuse faktoritel (kasutatud on Cattelli 16 isiksusefaktori meetodikat)* — H-faktor (häbelikkus, tagasihoidlikkus — tegutsemisvalmidus, impulsiivus); I-faktor (illusioonideta, kalk, realistlik — tundeõrn, hellik); M-faktor (praktilisus, konventsionaalsus — fantaasiarikkus, ekspressiivsus); O-faktor (häirimatu, rahulolev — muretsev, rusutud) — on seos õpetaja hoiakutega (demokraatliku või autokraatliku suhtumisega õpilastesse ja õpetamiskasvatamisse, mõõdetud hoiakutesti «Mina arvan nii» (MAN) abil).** J. Ennulo ja S. Tamm uurimus (1976. a.) näitab, et mõningad isiksuse faktorid on tugevasti seotud füüsilise ja vaimse tervisega.

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis uuritakse S. Tamme juhendamisel riskifaktoreid, mida peab tulevase õpetaja isiksuse arengu huvides teadma ja tõsiselt arvestama. Üks sel otstarbel kasutatav meetodika on J. Taylori ängistuse test. On selgunud, et ängistuse esineb valdavalt sotsiaal-psüühilises sfääris (10, lk. 73—75; 14, Vares ja Tamm).

Pedagoogiliste oskuste ja vilumuste ning õpetaja käitumisharjumuste kujundamine peab toimuma kõrgkoolis kogu stuudiumi vältel. See eeldab tõhusat õppeprotsessi ja pedagoogilise praktika korraldust. Andmeid selle kohta kogub R.-K. Klaus, kes kasutab üliõpilaspädevuse õppetundide vaatluseks interaktsioonianalüüsi (vt. lähemalt 17 ja 18, Klaus). Õpetajate ettevalmistuse tõhustamiseks on uurijad (Pedajas 1973, Klaus 1977) soovitanud kasutada mikropraktika (-õpetamise) vormi. Mikropraktika elemente kasutatakse TPedI-s. Uurimuslikku suunda juhib H. Tombu.

2. Tegevõpetaja uurimine

Tegevõpetajate uurimisest võtavad kõrgkoolide kõrval osa veel teadurid PTUI-st, VÕT-ist, ÜPUI-st ja TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna vilistlased. Nimetatud uurimisvaldkonnas võib täheldada järgmisi olulisemaid aspekte:

- 2.1. interpersonaalsed suhted ja interaktsioon — H. Laht (TPedI), E. Anton (TPedI), R.-K. Klaus (TRÜ), V. Pinn (PTUI), V. Rea (ÜPUI); J. Ennulo (VÕT);
- 2.2. õpetaja isiksuse omadused — R. Uring (TRÜ), M.-I. Pedajas (TPedI), I. Kraav (TRÜ), V. Eksta (ÜPUI), A. Albert (TPedI), I. Batarina, M. Kala, H. Mõttus, J. Nurmik, M. Roosleht (PTUI);
- 2.3. õpetaja roll, kutsehoiakud, väärtusorientatsioonid — H. Laht (TPedI), L. Kadakas (TPedI), R. Uring (TRÜ), M.-I. Pedajas (TPedI), V. Parol (TPI), V. Eksta (ÜPUI);
- 2.4. õpetaja (kasvataja) kohanemine — M.-I. Pedajas (TPedI), T. Tulva (TPedI), A. Albert (TPedI);
- 2.5. õpetaja (õppejõu) efektiivsus — P. Kreitzberg (TRÜ), M.-I. Pedajas (TPedI), A. Lõhmus (TPI);
- 2.6. pedagoogiline psühhohügieen ja õpetaja vaimne tervis — S. Tamm (TPedI), M.-I. Pedajas (TPedI), P. Lehestik (ÜPUI), P. Rammo (ÜPUI).

Õpetaja ja õpilaste vaheliste suhete probleemid kajastuvad H. Lahe uurimustes. Selgub, et õpetaja—õpilaste suhted kujunevad sõltuvalt õpilaste ootustest õpetaja isiksuse suhtes (1; 2), õpetaja nõudmistest õpilastele (3) ja õpetajaga suhtleva grupi struktuurist (4). V. Rea (15) käsitles oma uurimuses õpetaja ja õpilaste vaheliste konfliktide tekkimise põhjusi ning tuli järeldusele, et suhete kvaliteedi määrab suuresti õpetaja isiksuse struktuur.

Esimesena Eesti NSV-s kasutas üldharidusliku keskkooli õppeprotsessi uurimisel interaktsiooni analüüsi meetodit E. Anton, kes selgitas õpetaja mõju õpilastele sõltuvalt verbaalse interaktsiooni tüübist. Uurimise käigus tuli E. Anton järeldusele, et võrreldes autokraatset või dominiivset tüüpi õpetajat demokraatlikku või integratiivset tüüpi õpetajaga, oskavad viimased paremini kommunikatsiooni korraldada, aktiveerivad õpilaste mõtetegevust ja soodustavad nende verbaalset tegevust. Mida integratiivsem on õpetaja mõju, seda soodsam on klassi «kliima», seda initsiatiivsemad on õpilased (13, lk. 165).

Emotsioonide tasandil on õpetaja ja õpilaste vahelisi suhteid uurinud V. Pinn

* Adapteerisid M. Henno, A. Lill jt.

** Testi kohta lähemalt vt. 14, lk. 149—156.

(PTUI). Ta leiab, et õpetaja—õpilaste vahelised suhted on üks olulisemaid tegureid, mis loob õpetaja positiivse enesetunde, tõstab tema töömeeleolu ja reipust (8, lk. 29 j.j.). Seega oleneb õpetaja emotsionaalne tasakaal interpersonaalsete suhete kvaliteedist, mis on pedagoogilise psühholoogia seisukohalt äärmiselt tähtis. Harmoonia taotlus suhetes teistega, mis nõuab nii iseene kui ka teiste aktsepteerimist, on üks psühholoogia eesmärgid (Pedajas 1976).

Õpetaja isiksust, kohanemist, kutsehoiakuid ja väärtusorientatsioone käsitlevad uurimused on publitseeritud peamiselt kahe kogumikus — «Организация учебного процесса» V (проблемы и итоги научного исследования учителя в ЭССР), Тарту, 1976 ja «Учитель и его профессия» (материалы конференции), Таллин, 1977 —, milledega tutvumine annab uurimistulemustest Eesti NSV-s teatava ülevaate. Lisaks sellele tegelevad TRÜ ja TPedI teadurid õpetajate kutsehoiakute uurimiseks loodud metoodika jaoks normide väljatöötamiseks eraldi õpetajatele ja üliõpilastele. Esialgsed tulemused lubavad väita, et üliõpilaste hoiakud on demokraatlikuma iseloomuga kui õpetajate hoiakud, mis on kooskõlas paljude uurimuste tulemustega.

Õpetaja efektiivsuse probleem on üks komplekssemaid, sest õpetaja efektiivsus sõltub nii intra- kui interpersonaalsetest teguritest (16 ja 12, Pedajas). See faktorite kompleks, mida õpetaja hindamisel tuleb arvesse võtta, on äärmiselt heterogeenne, mis teeb kriteeriumide väljatöötamise raskeks. P. Kreitzberg läheneb efektiivsusele eesmärkide seisukohalt ja kasutab kriteeriumina produkti, resultaati (vt. lähemalt 11, lk. 98—111 ja 18, lk. 72—82). Uurimus näitab, et selline lähenemisviis on võimalik. P. Kreitzbergi teaduslikud järeldused peaksid olema suundmaterjaliks ka õpetajate ametlikul hindamisel.

Pedagoogilise psühholoogia probleemidele on pühendatud P. Lehestiku uurimus (1977), mis käsitleb nii suhtlemisvõimeid kui ka psühholoogia õpetaja kasvatusprotsessis, õpilaste omavahelises ning õpetaja ja õpilaste suhetes. Autori poolt esitatud materjal juhib tähelepanu nimetatud probleemi tähtsustamise vajadusele.

Pedagoogilise psühholoogia ja õpetaja vaimse tervise küsimusi tutvustanud ja analüüsinud autorid V. Pinn (8), Pedajas (6 ja 7), Tamm jt. (18) järeldavad, et õpetaja füüsilisel ja vaimsel tervisel on kaalukas osa tema kutsekohanemises. Näiteks on teada, et hea tervise puhul õpetajatele töö lastega meeldib ($p \leq 0,02$) ja nende kutsekindlus on suurem ($p \leq 0,01$) (18, lk. 214).

Sügavuti on uuritud õpetaja emotsionaalse tasakaalu probleemi E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhtide täiendusteaduskonnas. H. Palliku ja K. Palo (1978), L.-M. Moksi ja P. Rammo (1978), E. Lepiksoo, L. Raudsepa ja A. Kirsipuu (1978) ning U.-V. Lambi (1978) uuringutest selgub, et õpetaja emotsionaalse pinge põhjuseks on peamiselt õpilaste mitteküllaldane õppimishuvi, distsipliini probleemid ja konfliktid õpilastega. Nähtub, et paljud pinged maandaks kasvatustsühholoogia parem tundmine. Õpetaja emotsionaalset tasakaalu rikuvad veel puudused isiklikus elus (materiaalsed tingimused, disharmonia perekonnas), halvavad suhted kolleegidega, suur koormus ja ülemäärased nõudmised, halb füüsilise tervis (P. Rammo). Nagu üliõpilastel, nii ka õpetajatel esineb peamiselt sotsiaalpsüühiline ängistus. Võrrelnud õpetajate, direktorite, inspektorite ja metoodikute ängistust, järeldas U.-V. Lamp, et suurem on ängistus inspektoritel ja metoodikutel, kõige väiksem koolijuhtidel. Sooliselt on ängistus suurem naistel.

3. Probleemid ja kavad

Nüüdisaja sotsiaalse, teadusliku ja tehnilise progressi nõuded vajavad üldiselt suurenenud nõudmiste kõrval ka väga head kutsettevalmistust. Täiuslikuks ettevalmistuseks saab tänapäeval pidada ainult niisugust spetsialistide õpetamise ja kasvatamise protsessi, mis tagab nende hilisema kutsekindluse, s.t. et vastava kutsettevalmistuse saanud noor inimene rakendaks oma teadmisi ja oskusi kõrgkoolis omandatud kutsealal.

Kutsettevalmistuse protsessi täiustamine peab algama teadlikust kutsevalikust, mis seab ülesande välja selgitada potentsiaalseid pedagoogilise kõrgkooli üliõpilaskandidaate juba abituuriumis. Selle kõrval on tarvis hästi korraldada pedagoogilise kõrgkooli üliõpilaskonna teaduslikku uurimist, et mõjusamalt suunata üliõpilasest õpetajaks-kasvatajaks kujunemise protsessi. Kutsettevalmistuse protsessi täiustamine ei ole mõeldav tagasisideta. Seega on veel vajalik tihe uurimuslik kontakt pedagoogilise kõrgkooli lõpetanute ja tegevõpetajatega. Uurimused neis kolmes valdkonnas peaksid andma ülevaate õpetaja kujunemisest ja tema kutsetööga seotud probleemidest.

Sisuliselt võiks õpetaja teadusliku uurimise koondada kolme põhiprobleemi ümber: sotsiaalne adekvaatus, kohanemine ja efektiivsus.

Sotsiaalne adekvaatus on isiksuse isiklike vajaduste, hoiakute, ootuste jms. vastavus sotsiaalsete normide ja väärtustega. Tegutsemine või tulevane tegutsemine mingis kutsegrupis eeldab sellel kutsealal juba väljakujunenud positiivseid hoiakuid ja on seesmiselt määratletud konkreetsete ootustega, laiemalt võttes sotsiaalsete väärtuste ja normidega. Kuivõrd õpetaja hoiakud ja rollilootused kujunevad küll keskkonnatingimuste mõjul, kuid murduvad läbi isiksuse prisma, ei pruugi need olla alati vastavuses konkreetse keskkonna nõudmistega ja ootustega. Teaduslikku huvi pakub, mil määral on üliõpilase — kujuneva õpetaja, samuti tegevõpetaja isiklikud vajadused, hoiakud ja rollilootused muutuvad ja muudetakse, kui suur on selles isiksuse ja keskkonna osa.

Sotsiaalset adekvaatsust määrab veel rolli internaliseerimise tase. Rolli seesmine omaksvõtmine tähendab harmoonilist vastavust kutsegrupiga. Sotsiaalne adekvaatus kutsegrupiga nõuab kutsega esitatud rollide tundmist. Kuid mitte ainult teadmine rolliga antud kohustustest ei vii rolli internaliseerimisele. Selleks on vaja ka soodsaid kutsehoiakuid ja reaalseid kutseootusi. On tarvis uurida, mil määral näiteks kõrgkoolid kultiveerivad positiivseid kutsehoiakuid ja selgitavad tulevastele spetsialistidele reaalseid kutseperspektiive; missugune on kõrgkooli osa tulevase õpetaja isiksuse kujunemisel, et spetsialist võiks tulevikus oma kutserolle edukalt kanda.

Sotsiaalne adekvaatus väljendub õpetaja suhetes teiste inimestega. Professionaalse pedagoogilise tegevuse laiaulatuslikkuse tõttu on õpetaja kohustusliku suhtlemise sfäär väga lai. On tähtis, kuivõrd vastuvõetavad on need suhted sotsiaalses mõttes: kas need soodustavad või takistavad õpetaja kui isiksuse ja kutserolli kandja kujunemist. Õpetaja suhetes teiste inimestega väljenduvad kõige selgemalt isiksuse ja keskkonna mõjude vahelise interaktsiooni iseärasused. On tähtis uurida, missugused isiksuse omadused soodustavad õpetaja kui isiksuse suhtlemist administratsiooniga (koolijuhtkond, haridusorganite esindajad), kolleegidega, õpilaste ja nende vanematega; kuivõrd mõjutab tulevase või tegevõpetaja kujunemist mikrogrupp, kus õpetaja või üliõpilane füüsiliselt osaleb jne.

Kohanemine on sotsiaalse kujunemise keskne telg. Sotsiaalne adekvaatus loob soodsa pinnase heaks kohanemiseks. Tegutsemine multidimensionaalses interaktsiooni väljas sunnib isiksust pidevalt valima loendamatu alternatiivide hulgast. See valik peab võimaldama suhtelist tasakaalu nii isiksusesiseselt, näiteks looma kooskõla isiksuse isiklike vajaduste, hoi-

kute jne. vahel (kohanemise autoplastiline aspekt) kui ka isiksuseväliselt, suhetes keskkonnaga, s. o. teisi kujundav tegevus (kohanemise alloplastiline aspekt). On oluline, kuivõrd suur on tegutsemisest saadud rahuldus või rahuldamatuse (situatiivsel kohanemisel), rahulolu või rahulolematuse oma tegevusega üldse (üldkohanemisel) või teiste, näit. juhtkonna esindajate rahulolu või rahulolematuse õpetaja tegevusega (rahulolupotentsiaal, mis soodustab või pidurdab üldkohanemist).

Kohanemise uurimused peavad hõlmama juba kutseettevalmistust, mis oma põhiolomuselt ongi kutsekohanemise suunamine eesmärgiga, et kutserollide seesmine omaksvõtmine toimuks juba ettevalmistuse päevil. Kutsekohanemine on psühhosotsiaalne protsess, mis algab kutsevalikuga, hõlmab kogu kutseettevalmistuse ja lõpeb alles kutsetööst lahkumisega.

Teaduslikku huvi pakub, kui suurt efekti annavad tulevase või tegevõpetaja kohanemises auto- ja alloplastika, missugune on nende tegurite koosmõju; missugustel isiksuse või keskkonna teguritel on õpetaja kohanemises suurem kaal, missuguseid faktoreid on tarvis (näiteks ettevalmistuses) tähtsustada, et soodustada õpetaja kohanemist. Laiemas plaanis on vaja uurida, missugused on õpetaja kohanemise iseärasused võrreldes teiste kutsegruppidega.

Efektiivsus on määratletav sotsiaalse adekvaatsuse ja hea kohanemise kaudu. Kui isiksus on sotsiaalselt adekvaatne selles ühiskonnas kehtivate normide ja väärtustega, interpersonaalselt suhtelises tasakaalus ja on võimeline keskkonda aktiivselt valitsema vastavalt nendest normidest ja väärtustest tulenevatele eesmärkidele, võib isiksuse efektiivsusest rääkida eesmärkide tasemel. Nimetatud tase eeldab produkti kriteeriumi kasutamist, sest eesmärgi rakendamine peab viima mingi resultaadi, produktini. Peab aga arvestama, et resultaadini jõudmisel mõjub kaasa kogu interaktsiooni väli (isiksuse ja keskkonna vastastikused mõjud). Õpetajauurimustes tuleks lähtuda eesmärkide konkreetsest analüüsist ja käsitleda efektiivsust maksimaalse väljundi seisukohalt. Maksimaalse väljundi (resultaadi) all näeme sellisel juhul **olukorrale vastavat**, optimaalset resultaati, mille saavutamises on oma osa arenemise füüsilistel tingimustel (peamiselt struktuurivälised tegurid, nagu tervis, perekondlikud ja olmetingimused, töökoha materiaalne baas jne.).

Teiselt poolt peab arvestama, et efektiivsusel on ka isiksuse tase. Efektiivsuse mõistet ei tohi samastada maksimaalsete saavutustega (resultaatidega), vaid tuleb silmas pidada ka suhtelist intrapersonaalset harmooniat, mis kindlustab isiksusele

hea vaimse tervise. Järelikult tuleb silmas pidada optimaalseid resultaate. Efektiivsus minimaalse sisendi seisukohalt tähistab isiksuse struktuuri ja keskkonna nõudmiste suhtelist kooskõla: isiksuse pingutsed keskkonna nõudmiste ja isiklike vajaduste täitmiseks on suhteliselt minimaalsed. Minimaalne selleski kontekstis on optimaalne, **isiksuse seisukohalt**, alage ülehindamata isiksuse võimeid ja võimalusi. Siin mõjuvad tugevasti õpetaja arenemise psüühilised tingimused (struktuurisisesed tegurid — võimed, enesearendamise vajadused jne.) Kui võimed ei vasta nõudmistele või isiklikele vajadustele, on isiksus ülemäärase stressi seisundis, mis kahjustab tema vaimset tervist.

Teaduslikus uurimistöös on tarvis selgusele jõuda, missugune on tulevase või tegevõpetaja isiksuse mõju hariduslike ja kasvatuslike eesmärkide saavutamisel; kui võrd määravad õpetaja efektiivsust eesmärgid omaette; missugune on suhe isiksuse ja eesmärkide taseme vahel; missuguste tegurite kombinatsioon kindlustab kõige suuremat efektiivsust; missugused on õpetaja vaimset tervist kindlustavad tegurid jne.

Kõigi nende keerukate probleemide lahendamiseks on tekkinud vajadus õpetaja-uurimusi koondava ametliku keskuse, uurimislaboratooriumi järele, et ühiselt töötada kompleksse, meie kaasaja teadusliku uurimise nõuetele vastava programmi järgi, standardiseeritud metoodikatega. Siis suudavad Eesti NSV õpetajauurijad öelda kaalukama sõna õpetaja kutsesobivuse, valikukriteeriumide, hindamise parameetrite ja õpetaja vaimse tervise seisukorra kohta.

Kirjandus

1. Laht, H. Õpilased õpetajast. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 5.
2. Laht, H. Klassijuhataja viiendate klasside õpilaste hinnangus. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» IX, Tartu, 1972.
3. Laht, H. Õpetaja nõudmised õpilasele. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 6.
4. Laht, H. Grupisisene arvamus klassijuhatajast. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» XIII, Tartu, 1975.
5. Pedajas, M.-I. Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis. Väitekirj (TRÜ pedagoogikakateeder). Tartu, 1973.
6. Pedajas, M.-I. Õpetaja vaimne tervis. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 12.
7. Pedajas, M.-I. Õpetaja vaimne tervis. Biblioteraapiline sari õpetajatele. — «Nõukogude Õpetaja», 1977, 16. juuli — 20. august.
8. Pinn, V. Emotsioonid ja pedagoogika. Tallinn, 1975.
9. Plink, J. Tallinna Riikliku Konservatooriumi õppeprotsessi struktuur-funktsionaalne analüüs. Väitekirj (TRÜ pedagoogikakateeder). Tartu, 1975.
10. Сб. «Воспитание личности». Материалы конференции. Таллин, 1976.
11. Крейтсберг П. Опыт разработки критериев измерения и прогнозирования эффективности деятельности учителя. Дисс. к. п. н. Ленинград, 1977.
12. Сб. «Организация учебного процесса» V. Тарту, 1976.
13. Сб. «Проблемы общения и воспитание» I. Тарту, 1974.
14. Сб. «Проблемы высшей школы» II. Тарту, 1978.
15. Сб. «Советская педагогика и школа» III. Тарту, 1970.
16. Сб. «Советская педагогика и школа» VIII. Тарту, 1973.
17. Сб. «Советская педагогика и школа» XI. Тарту, 1977.
18. Сб. «Учитель и его профессия». Материалы конференции. Таллин, 1977.

Kui me ei suuda ühiskondlikult kasuliku töö eesmärgi teha lastele lähedasteks, ei suuda neid organiseerida nii, et nad ise määratleksid eesmärgi, et nad tunnetaksid seda eesmärki, kui me ei õpeta neile seda, mida tuleb teha eesmärkide saavutamiseks, ei õpeta tulemusi arvestama, tööd lõpule viima, siis me tegelikult ei õpeta neid ühiskondlikult kasulikku tööd tõeliselt tegema.

N. KRUPSKAJA

Hea laps. Tuleb hoiduda «head» segi ajamast «mugavaga». Nufab vähe, öösel ei ärata meid üles, usalduslik, rahulik — hea. Halb aga — kapriisne, karjub ilma nähtava põhjusega, tekitab emale rohkem ebameeldivaid kui meeldivaid emotsioone... Lahke, kuulekas, hea, mugav, mitte mõtetki ent sellest, et tasi saab seesmiselt tahtejõuetu ja eluliselt abitu.

J. KORCZAK

ÕPETAJATE ETTE- VALMISTAMISEST TARTU RIIKLIKUS ÜLIKOO LIS

INGE UNT

Selles artiklis tahan kirjutada probleemidest, mis Tartu Riiklikus Ülikoolis viimasel ajal seoses õpetajate ettevalmistamisega eriti aktuaalseks on muutunud, informeerida pedagoogilist üldsust muudatustest, mis selles ettevalmistuses on toimunud ja lähemas tulevikus toimuvad. Kirjutises ei käsitle me nimetatud probleemide teoreetilisi külgi, vaid üksnes praktikaga seotud küsimusi.

Viimastel aastatel on välja antud mitmeid partei ja valitsuse dokumente, mis kohustavad ülikoole tõhustama õpetajate ettevalmistamist. Üleliidulises ulatuses on ülikoolide osatähtsus õpetajate ettevalmistamisel järjest kasvanud, sest ülikoole on rajatud suhteliselt väikestesse keskustesse, neis on tulevaste õpetajate osakaal üliõpilaste seas küllalt suur. TRÜ-1 on siin ulatuslikud ajaloolised traditsioonid, mis ulatuvad juba tsaristliku ülikooli algaastatesse. Kodanlik Tartu Ülikool oli ainus tolleaegne keskkooliõpetajaid ettevalmistav asutus. Ka praegu annab TRÜ õpetajakutsega lõpetajaid rohkem kui ükski teine õppeasutus Eesti NSV-s.

Alates 1974/75. õppeaastast hakkas ülikooli I kursus õppima uute õppeplaanide alusel. Käesoleval aastal see kursus lõpetab. Kõige olulisemaks muudatuseks uutes

õppeplaanides on pedagoogilise praktika vähendamine: nüüd piirdub kogu praktika 8 õppenädalaga (eesti ja vene filoloogide praktika kestus on 12 õppenädalat, sest neis osakondades spetsialiseerutakse keele ja kirjanduse õpetamisele). Praktika vahekuks jätkuks on töö stažöörina pärast ülikooli lõpetamist. See toimub koolis, kuhu noor õpetaja on tööle määratud.

Teise olulise muudatusena kaotati hargnemine nn. teoreetilisteks ja pedagoogilisteks osakondadeks, mille alusel töötasid varem bioloogia-geograafia, füüsika-keemia- ja matemaatikateaduskonnad, ning õpetajakutset hakati andma kõigile lõpetajatele (erandiks on üksnes rakendusmatemaatika osakond). Kui varasemates õppeplaanides oli pedagoogika õpetamiseks ette nähtud vaid teoreetiline loengukursus, lisandusid sellele nüüd praktilised tööd 20 tunni ulatuses. Psühholoogia õpetamine piirdub nagu varemgi üldkursuse õpetamisega. Pioneerilaagri praktika maht jäi endiseks, s. t. praktika toimub laagri ühe vahetuse kestel.

Uue õppeplaaniga kehtestamisega seisis ülikooli pedagoogikakateeder kui üks õpetajate ettevalmistamise keskseid lülisid probleemi ees, milliseid muudatusi tuua õppetöösse, et uues olukorras täita partei ja valitsuse seatud kohustusi ja anda koolidele õpetajaid, kes oleksid suutelised ja tahtelised võimalikult paremini täitma oma ülesandeid. Järgmiseks tahan anda ülevaate meie vastavatest püüdlustest.

Lähtekohaks olid meile mitmesugused allikad, mis andsid tagasiside korras informatsiooni ülikooli lõpetanute töö kohta. Siia kuuluvad eeskätt stažööride tööle antud iseloomustused, kooli töötajate hinnangud ajakirjanduses, nõupidamistel ja mujal, informatsioon lõpetanutelt enestelt. Õpetlikke järeldusi pakkus M.-I. Pedajase kandidaadidissertatsioon noorte õpetajate adaptatsiooni kohta. Nende materjalide põhjal peetakse ülikooli lõpetanute töös sagedasemaiks puudusteks väheseid oskusi klassijuhatajatöös, eriti pioneeri- ja komso-molitöö suunamisel ning lastevanematega suhtlemisel, õpilasi aktiveerivate võtete mitteküllaldast valdamist, nõrkust ainealase klassivälise töö juhtimisel, koolidokumentide puudulikku tundmist, samuti liiga hilist orienteerumist õpetajakutsele.

ÜLDISI PÕHIMÕTTEID ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISEL

Õpetajate ettevalmistamise parandamiseks vajalike meetmete väljatöötamisel kerkisid mõningad põhimõttelised laadi

küsimused. Püüdsime oma tööle aluseks võtta teatud printsiibid, mille olemuse ja rakendamise üle kutsuksin meelesdi polemiseerima neid, kes õpetajate ettevalmistusega tegelevad või muul viisil selle vastu huvi tunnevad.

Esimene selline põhimõte on **süsteemsuse printsiip**. See eeldab kõigi õpetajate ettevalmistamisega seotud tegurite kooskõlastamist. Olulisimad neist tegureist on eriala- ja psühholoogilis-pedagoogilised loengute kursused, pedagoogiline ning ühiskondlik-poliitiline praktika, õppetöös toimuv ja õppeväline kasvatustöö ning stažeerimine kui ülikooli töö jätk. Tulemused saavad olla edukad vaid siis, kui iga lüli täidab talle kõige sobivamat funktsiooni, kasutab maksimaalselt ära oma spetsiifilised võimalused ning kõikide lülide koostöö tagab noorele õpetajale esitatavate kõige olulisemate nõuete silmaspidamise. Näiteks peab erialakursus tagama keskkooliprogrammi valdamise, oskused fakultatiivkursuste õpetamiseks ja erialase klassivälise töö juhtimiseks. Samuti on vaja eeldusi hoiaku kujundamiseks nii õpetaja tööks üldse kui ka vastava aine õpetamiseks. Ühiskondlik-poliitiline praktika seevastu saab anda üliõpilastele juhtimise, propaganda- ja organisatsioonilise töö kogemusi suuremal määral kui ükski teine lüli.

Teine põhimõte on **optimaalsuse printsiip**. Nii pedagoogilisi kui ka erialaseid teadmisi, oskusi ja vilumisi saame alati jagada vaid teatud mahus, sellepärast kerkib küsimus nende optimaalsetest proportsioonidest.

Ei vaja tõestamist, et mingile tegevusele kulutatud aeg pole alati võrdeline tulemusega. Näiteks pole me veendunud, kas on põhjust taga kahetseda endist 16-nädalast praktikast, sest see toimus ülikoolist eemal ja oli seetõttu halvasti juhitud, teiselt poolt aga vähendas õpingute aega viimasel kursusel. Senistel andmetel saab stažööripraktika olla nn. pikast praktikast tunduvalt efektiivsem.

Tihti tehakse mitmelt poolt ettepanekuid, mida tulevane õpetaja tingimata peaks ülikoolis õppima. Kõige sagedamini kuuluvad siia kõnekunst, mitmesugused pioneeritöös vajalikud oskused, põhilised teadmised kunstide valdkonnas, juhtimise teooria, looduskaitse, matkamise alused jpm. Ning muidugi töökaitse, ohutustehnika, õpetaja töö juriidilised alused ja õiguskasvatus. Neist ühegi vastu ei saa vaielda, õpetajale on vastavaid teadmisi ja oskusi tarvis, eriti vajab ta neid klassijuhatajatöös. Teiselt poolt on selge, et kõige selle realiseerimiseks tuleks ohverdada erialast ettevalmistust määrani, et spetsialist enam ülikooli õpetanu mõõtu

välja ei anna. Sellepärast tuleb lahendada küsimus, milliste teadmiste andmine on optimaalne ülikoolis, milliseid teadmisi peab noor õpetaja olema võimeline vajaduse korral iseseisvalt omandama. Pealegi tuleb arvestada, et ka kogemustega klassijuhataja ei saa olla spetsialist klassivälise töö kõikvõimalikel aladel. Koolis saab mingi töö olla heal tasemel vaid siis, kui õpetajate vahel on sisse seatud igapäevastele teadmiste, võimetele, huvidele ja harastustele vastav tööjaotus. On äärmiselt kasulik, kui üliõpilane tegutseb mitmesugustel aladel, optimaalseks võiks aga pidada, kui see toimub valikuliselt ja osalt õppeväliselt, mida asjaomased organid peavad igati stimuleerima.

Sama optimaalsuse probleem kerkib erialases ettevalmistuses. Vaevalt saab ülikool valmiskujul kätte anda kõiki teadmisi, mida keskkoolikursuse õpetamisel võib vaja minna, pealegi muutuvad programmid ju kogu aeg. Esimeses järjekorras tuleb üliõpilasele anda põhiteadmised, oskus iseseisvalt erialal orienteeruda ja juurde õppida. Õpetajal (ja mis tahes muul spetsialistil) ilma selliste võimete alga diskvalifitseerumise protsess juba sellest ajast, kui ta tööle asub.

Kolmas põhimõte, mille seadsime, on **ühtsuse printsiip**, s. t. ühtsust pedagoogilise ettevalmistamise sisus kõigis osakondades, kus vastavat õpetust antakse. See tähendab: kõigile ülikooli lõpetajatele, kes saavad diplomi järgi õpetaja kvalifikatsiooni, on vaja anda ühesuguse ulatusega pedagoogiline miinimumharidus, kusjuures see miinimum peab olema küllaldane, et diplomit õigustada.

PEDAGOOGILISTE TEADMISTE JA OSKUSTE SÜSTEEMIST

Kõige põhilisem muudatus meie ettevalmistuses on pedagoogika erikursuse õpetamine. Leidsime, et selline kursus on äärmiselt vajalik, sest küllalt lühikeses pedagoogika üldkursuses on mitmete oluliste teemade lugemiseks äärmiselt vähe aega (klassijuhatajatöökaks vaid 4 tundi), üldse ei loeta pedagoogilist ega sotsiaalpsühholoogiat; samuti on vajadus mitmete pedagoogika teooria aktuaalsete küsimuste täiendavaks käsitlemiseks ning mõningate pedagoogiliste oskuste andmiseks. Pidasime otstarbekaks ja ökonoomseks lugeda erikursust sünteetilise kursusena, mis hõlmaks olulisemaid küsimusi mitmest valdkonnast. Tegime TRÜ Õpetatud Nõukogule ettepaneku 1976. a. erikursuse õpetamiseks 9. semestril (s. t. samal semestril, mil toi-

mub pedagoogiline praktika) kõikides õpetajaid ettevalmistavates osakondades. Nõukogu võttis selle ettepaneku vastu. Koostasime erikursuse programmi, mis sisaldab aktuaalseid küsimusi kasvatuse teooriast, didaktikast, pedagoogilisest ja sotsiaalpsühholoogiast ning pioneeri- ja komsomolitööst, samuti mitmesuguseid praktilisi töid. Sealjuures oli küsimuste valikul aluseks nende aktuaalsus ning osatähtsus pedagoogikas ja psühholoogias. Neil kaalutlustel pöörasime erikursuses peamise tähelepanu õpetaja töö efektiivsusele, õpetamise ja kasvatamise eesmärkide taksonoomiale, kollektiivi psühholoogiale ja suhtlemise teoreetilistele külgedele, samuti perekonnaprobleemile. Need on kõik sellised küsimused, mille käsitlemiseks õppetöö teistes lülides jääb vähe aega. Käesoleval õppeaastal selgus, et pedagoogika erikursuste lugemine on muudetud ülikoolidele kohustuslikuks, mis ilmselt kajastab üleliidulist vajadust tõhustada õpetajate ettevalmistamist ülikoolides.

Pedagoogiliste oskuste kujundamiseks õppetöös on meie käsutuses järgmised õppetöö vormid: pedagoogika üld- ja erikursuse praktilised tööd ja pedagoogiline praktika. Vastavate oskuste valikul ja nende kujundamise meetodika väljatöötamisel oleme sageli põrganud keerukale probleemile: milliste oskuste ja vilumuste andmine ülikooli (või ka mis tahes kõrgkooli) õpetuses on üldse reaalne? Sõandaksin öelda, et vahel heidetakse lõpetanutele ette selliste vilumuste puudumist, mille kujundamine pole meie arvates kas võimalik või ratsionaalne. Siia kuuluvad näiteks klassijuhatajatöö sellised valdkonnad, mis on seotud hästi arenenud suhtlemisvilumustega, s. o. tegevused, mis saavad kujuneda vaid pika praktilise töö, mitte aga mõne klassijuhatajatunni ja klassivälise töö ning põgusate individuaalsete kontaktide vältel, mida tavaline pedagoogiline praktika võimaldab. Veel enam kehtib see lastevanematega suhtlemise kohta. Muidugi peame ülikoolis viima need oskused nii heale tasemele kui võimalik, andma selleks ülikooli- ja koolipoolsete juhendajate abil nii teoreetilised kui ka praktilised alused, samuti kasutama selleks üliõpilaste õppevälist tööd koolides ühiskondlik-poliitilise praktika raames jmt., ent vastavate vilumuste täielikumaks väljakujundamiseks on kõige sobivam aeg stažööripraktika, meisterlikuse väljakujunemiseks loob aga eeldused kogu järgnev töö.

Analoogilised probleemid kerkivad seoses mitmesuguste koolialaste juhendite ja dokumentide tundmaõppimisega. Neid dokumente on teatavasti palju. Milliste tundmaõppimine ja millise detailsusega on vajalik ülikoolis? Esimeses järjekorras tuleb tutvustada kõige põhilisemaid doku-

mente, partei ja valitsuse kooli tööd suunavaid juhendeid ja koolikorralduse põhilaluseid. Just mainitute osatähtsust oleme uutes programmides märgatavalt laiendanud. Pedagoogika praktiliste tööde ajal tutvutakse üldharidusliku keskkooli, klassijuhataja ja lastevanemate komitee põhimäärusega, samuti kooli töö planeerimise alustega, meetodiliste juhendite ja käskkirjadega klassijuhatajatundide sisustamiseks, koolidistsipliini tugevdamiseks, isikliku hügieeni õpetamiseks jne. Senises töös oli meil raskusi kooli dokumentatsiooni tutvustamisega; leidsime, et optimaalne aeg ja koht koolidokumentatsiooni tundmaõppimiseks on koolis praktika algul, mil üliõpilane peab ise hakkama sellega töötama. Ühel praktika esimestest päevadest toimub nn. dokumentatsiooni õppus, mida juhatab kooli direktiooni liige ja millest pedagoogikakateedri esindaja osa võtab. Üliõpilased tutvuvad sellel õppusel kooli ülddokumentatsiooniga, klassi, ainealase, pioneeri- ja komsomolitöö ning klassivälise töö dokumentatsiooniga ja täidavad praktilisi ülesandeid. Lisaks olgu öeldud, et meie arvates ei tähenda dokumentide ja juhendite tundmaõppimine nende äraõppimist, vaid teadlikkust nende olemasolust, ülesannetest ja üldisest struktuurist.

Pedagoogilisi oskusi kujundavate ülesannete valikul on ilmne, et see saab olla piiratud, valida tuleb kõige olulisem ja aktuaalsem.

Olgu märgitud, et selline ülesannete minisüsteemi väljatöötamine eeldas mõningaid kooskõlastamisi. Kõigepealt puudutas see pedagoogika ja erianete õpetamise meetodika kursusi, et vältida nii dubleerimist kui ka võimalikke lünki olulistest küsimustes. Sel eesmärgil töötas ülikooli meetodikute nõukogu (organ, mis koosneb meetodikat lugevatest õppejõududest ja pedagoogikakateedri liikmetest) välja teoreetiliste ja praktiliste küsimuste jaotuse pedagoogika ja erianete õpetamise meetodika kursuste vahel.

Samuti oli ilmne, et stažööripraktika saab vaid siis täita oma spetsiifilisi funktsioone, kui see tagab oskuste edasiarendamise, mille kujundamist me õpetajatel eriti oluliseks peame ning seetõttu ülikoolis vastavate oskuste aluseid anda püüame. Selleks töötasime koos Eesti NSV Haridusministeeriumi koolikorralduse ja kasvatustöö komisjoniga välja juhendi projekti, mis stažööri kohustusi ülalmainitud eesmärke silmas pidades täpsustas ja mis Haridusministeeriumi juhendina välja anti.

Pedagoogiliste teadmiste ja oskuste kujundamise eriti viljakaks meetodiks on osutunud praktiliste kogemuste vahetamine ja diskussioon. Sellepärast oleme püüdnud seda ulatuslikult kasutada peda-

googika praktilistel töödel ja praktikal. Spetsiaalselt sellele eesmärgile on pühen datud praktikajärgne seminar, mil kolme päeva jooksul esitatakse ja arutatakse rühmasiseselt üliõpilaste referaate, mis põhinevad koolist kogutud materjalidel.

Pedagoogika erikursusesse oleme lisanud probleeme seoses NSV Liidu uue konstitutsiooniga, partei ja valitsuse määrustega (1977. aasta detsembrimäärusega seoses küsimusi kutsevalikust ja töökasvatusest) jne.

Pedagoogi tööks vajalikke oskusi ei omandata ega saagi omandada üksnes õppeprogrammide järgi. Neid kujundab üliõpilaste igapäevane elu: sõnavõtt teaduslikus ringis, komsomoliülesande täitmine, töö ja taidlus üliõpilasmalevas, esinemine klubiõhtul jne. Sihipärasemalt kujundatakse vastavaid oskusi kahes liinis — ühiskondlik-poliitilisel praktikal ja üldises kasvatustöös. Esimese jaoks on välja töötatud programm, mis ka õpetajate ettevalmistamist silmas peab. Pedagoogikakateeder on pidanud väga oluliseks, et iga üliõpilane pedagoogilise praktika välitel tingimata esineks loenguga ühiskondlik-poliitilisel, erialasel või pedagoogilisel teemal. Ülikooli komsomolikomitee on koostöös ELKNÜ Tartu Linnakomiteega organiseerinud esimeste kursuste üliõpilastele õppevälist tööd koolides (erialaste ringide juhtidena ja pioneerijuhtidena). Möödunud õppeaastal töötati vastava üleliidulise plaani eeskujul välja TRÜ üliõpilaste kommunistliku kasvatuse kompleksplaani, mis püüab silmas pidada kõikides lõikudes ja süstemaatilisel õpetajale vajalike omaduste kasvatamist.

VEEL MÖNEST PROBLEEMIST

Õpetajate ettevalmistamisel on meil ülikoolis jäänud palju lahtisi, lahendamata ja valusaid probleeme. Eriti oluline neist on hoiaku kujundamine õpetajakutse suhtes. Küllalt paljud üliõpilased ei seo oma tulevikuplaane õpetajakutsega, nende hulgas on ka neid, kes tegelikult õpetajaks suunatakse. Siit tulenevad mõnede lõpetanute ülemäära suured kohanemiskeskused ja hilisem kaadri voolavus. Muidugi on küllalt ka neid, kes just pedagoogilisel praktikal õpetajakutse suhtes positiivse hoiaku omandavad, ja neid, kes seda stažöörriaastal teevad. Ja kahjuks ka vastupidi: on neid, kel üliõpilaspõlves on positiivne hoiak, mis aga tegelike raskuste, vahel ka juhuslike negatiivsete asjaolude vastu põrgates negatiivseks muutub. Eks koolijuhtidel ole ülikooli lõpetanutest

kõnelda nii head kui ka halba, kuid loodame, et üldistusi ei tehta ekstreemsuste põhjal.

Ülikoolis endas on positiivse hoiaku kujundamise põhiteeks üldise kasvatusliku atmosfääri süvendamine ja õpetajakutse väärtustamine eranditult kõigi õppejõudude poolt. Sellekohased küsimused on asjaomastes instantsides korduvalt kõne all olnud.

Aktuaalseks on saanud võimaliku diferentseerimise probleem pedagoogiliseks ja mittepedagoogiliseks vooruks, varasemast erinevalt vanematest kursustest alates. TRÜ-s on see probleem eriti aktuaalne neis teaduskondades, kus suur protsent lõpetajaid ei lähe pedagoogilisele tööle, näiteks füüsika-keemiateaduskonnas, kus juba on hakatud astuma samme diferentseerimiseks.

On veel mitmeidki probleeme. Vajalik on üliõpilaste senisest parem ettevalmistamine fakultatiivkursuste õpetamiseks (just seda ülikooli lõpetanutelt eeldatakse), ainekabinettide väljakujundamine ülikoolis, et valmistada üliõpilasi paremini ette tööks kooli ainekabinettides, üliõpilastele senisest tõhusamate teadmiste ja oskuste andmine pedagoogiliseks uurimistööks. Mitmed lahendamata probleemid on seoses pedagoogilise praktikaga nii koolis kui ka pioneerilaagris. Tugevdamist vajab pedagoogilise ettevalmistuse seos psühholoogilise haridusega.

Lõpuks tahan loota, et õpetajate ettevalmistamisega seotud küsimused saavad laiemalt ja rohkem kui seni kogu pedagoogilise üldsuse loova analüüsi osaliseks.



Noorkogude
KOOL
reportaaž

Kuusalu keskkoolis on
geograafiaõpetaja ENE REBANE.
Lisaks ainetundide andmisele
juhendab ta kooli
looduseuurijate ringi, valmistab
ette giide Kuusalu õpperaja
tutvustamiseks.

RIINA PUUST
õpetab Kuusalus
keskkooliklassides
eesti keelt, peale selle
dirigeerib kohaliku tehase
puhkpilliorkestrit.
Seni suurimat
töörõõmu on tundnud
õpilaste iseseisvuse
kasvu tunnetamisest.



ANU JALAKAS
on Kuusalu keskkooli
inglise filoloog, kes
aineõpetamisele
lisaks teeb freeneritööd
kohalikus spordikoolis.



ELNA TOOMELI
lapsepõlveunistus oli
saada õpetajaks. Nüüd on
see täitunud ja tema
esimesed õpilased Loksa
keskkoolis jõudnud teise
klassi. Töörõõmu on
küllaga. Õpetajat ennast
jätkub laulma kultuurimaja
segakoori ja tantsima
õpetajate rahvatantsurühma.

KOOLI- STRESSI ILMINGUID JA ÕPI- EDUKUS

SAIMA TAMM

Koolivalmiduse, adaptatsiooni ja koolistressi küsimused on muutunud eriti aktuaalseks seoses varasema kooliastumisega (1; 3; 5; 6; 11; 13). K.-D. Wagneri interdistsipliinsed uuringud annavad põhjaliku ülevaate õpiraskuste põhjustest, mida on vaja arvestada lapse kooliastumisel (8). Kooliuisiku organismis tekivad aktiivsed kohanemismuutused, mis on normaalne nähtus. Adaptatsiooni reaktsiooniate võib olla mitmesugune. Koolistress on põhiliselt emotsionaalne stress. Arvestada tuleb ka füüsilist pingutust keha ja suhteliselt suure pea hoidmisel ning poosi säilitamisel teatavas mõttes sundasendis pingis istudes. Stressiindikaatoreid on käsitlenud meditsiinidoktor R. Silla «Nõukogude Kooli» veergudel (7).

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada koolistressi ilminguid õpetajale ja arstile käepäraste meetoditega ning koolistressi mõju õpiedukuse dünaamikale algklassides. Uurimisalusteks olid aastatel 1976—1978 Tallinna 21., 37. ja 44. keskkooli 136 esimese klassi õpilast (neist 67 on jälgitud dünaamiliselt 2. klassis) ja Valga 1. keskkooli esimeste klasside 88 õpilast. Uuringutest võtsid osa Valga rajooni haridusosakonna koolide inspektor A. Olvet, üliõpilased Ü. Rammo, E. Taklaja ja M. Russman. Korraldati õpilaste morfofunktsionaalsed uuringud (kasv, kaal, kehaosade pikkus-, laius- ja ümbermõõdud, püsihammaste arv, spiromeetria, dünamomeetria, käe koordinatsioon, arteriaalne vererõhk jt.), kooliküpsuse määramiseks laialdast kasutamist leidnud A. Korni test I. Iraseki modifikatsioonis, vaimsete võimete diagnoosimiseks A. Raveni testi laste variant. Lastevanemate hulgas korraldati ankeetküsitlus lapse arengut mõjutavate perekondlike tingimuste, õpihuvi ja lapse esimestel koolinädalatel tekkinud kaebuste ja käitumise muutuse kohta (vanemate tähelepanekud), millele lisandusid õpetaja tähelepanekud. Õpiedukuse kriteeriumiks olid veerandihinded tunnistusel. Andmete statistiline analüüs tehti TPedI arvutuskeskuses.

Nimetatud uurimismeetoditega osutus võimalikuks kindlaks teha koolistressi esinemist pooltel (54%) kooliuisikutel. Esimestel koolinädalatel tekkis emotsionaalse pingeseisund, mis avaldus närvisüsteemi reaktsiooni erinevate hälvetena. Õpilastel tekivad mitmesuguse iseloomuga kaebused ja ootamatud muutused käitumises (peavalu, väsimus, unehäired, kogelus, õlgade ja näolihaste tõmbused, küünte ja huulte närimine, kusepidamatus, kõhuvalud, iiveldus, oksendamine, närvilisus, nutuvalmidus, loidus, ülemäärane häbelikkus, hirmutunne, agressiivsus, väljakujuenenud harjumuste kadumine jt.). Nimetatud muutused (täheledatakse 26 erinevat ilmingut) tekkisid esmakordselt või ilmusid koolieelses eas varem esinenud häired. Enamik neist jääb õpetajale teadmata. Kirjeldatud stressiilmingud olid lühiajalised ja möödusid enamasti teisel-kolmandal nädalal, iseloomustades lühiajalist häirereaktsiooni. Ühel viiendikul (19,6%) ilmnis 3 ja enam stressiilmingut, mis olid püsivama iseloomuga, viidates adaptatsiooni raskustele.

Stressiilmingute esinemissageduses valetsevad suured koolide ja klasside vahelised erinevused. Koolides, kus mitmesuguste organisatsiooniliste ja õppe-metoodiliste vahenditega oli vähendatud kooliuisikule antava teabe tulva esimesel koolinädalal (kirjalik informatsioon laste-

vanematele jm.), oli stressiilminguid oluliselt vähem.

Koolistress ei olenenud sellest, kas laps oli enne kooli olnud lastekollektiivis või kodus. Küll aga esines ootuspärane seos läbipõetud haiguste, tervisliku seisundi, asünkroonse füüsilise arengu ja sotsiaalse küpsusega. Sagedamini esines kohanemiskursi perekonna üksiklastel, kooli suhtes negatiivset hoiakut evivatel ja poistel ($p = 93,6\%$). Esimeste nädalate stressiilmingutega seostub esimesel õppeaastal kasvupeetus, edaspidine vererõhu tõus ja õpiedukuse langus.

Arteriaalse vererõhu kui ühe tundliku ma stressisümptoomi muutusi jälgisime esimesel kooliaastal dünaamiliselt. Vererõhku mõõdeti esimestel kuudel kord nädalas, hiljem kord kuus. Esimestel koolinädalatel on vererõhk suhteliselt kõrge, ühtlase langustendentsiga oktoobrikuu lõpuni, mis on iseloomulik tavalisele adaptatsioonireaktsioonile. Olulised soolised erinevused puuduvad, kuid poistel on näitajate dünaamika aeglasem. Oktoobris on nende maksimaalne vererõhk mõnevõrra kõrgem ($p = 90\%$). Pärast esimest koolivaheaega, teise õppeveerandi alguses (11. XI) uue adaptatsioonireaktsiooni näitajana vererõhk tõuseb poistel usutavalt ($p = 98\%$), tütarlastel mõnevõrra ($p = 85\%$). Stressiilmingud kirjeldatud kaebuste näol enamikul ei kordu: Kolmandal õppeveerandil oli poiste vererõhk kõige kõrgem ja oluliselt erinev tütarlaste näitajatest ($p = 99\%$). Stressiilmingute intensiivsuse ja vererõhu näitajate vaheline usaldatav positiivne seos kujuneb välja teises klassis.

Tõstatub küsimus, miks on poistel tendents koolistressi tekkimisele. Eksperimentaalmaterjali sooliste erinevuste võrdlemisel vaimsete üldvõimete tasemes erinevused puuduvad. Poiste meelestatus kooli suhtes enne kooli astumist on mõnevõrra parem kui tüdrukutel. Koolieelses eas on poiste haigestumine suurem, nende füüsiline areng sagedamini asünkroonne, bioloogilise küpsuse aste kooliastumisel madalam kui tüdrukutel. Sellega ühtivad kirjanduse andmed (5; 2; 9; 12 jt.). Kainiku töövõimes T. Tulva (14) andmetel on 2. klassi tütarlaste intellektuaalse tegevuse näitajad paremad kui poistel.

Seega võime järeldada, et poiste organismi taluvuslavi on aeglasema bioloogilise küpsemise ja teiste eespool nimetatud tegurite toimel mõnevõrra madalam kui tüdrukutel. Samades olustingimustes poisid on disponeeritud koolistressi tekkimisele, mille foonil kujunevad püsivamad neuroregulatsiooni häired ja õpijõudluse langus.

Poiste madalam õpiedukus on koolis tuntud probleem. Uuritaval kontingendil

esimesel ja teisel õppeveerandil õpiedukuses soolised erinevused puuduvad. Teisel poolaastal olid näitajad mõnes koolis poistel madalamad, juba teisel õppeveerandil olid stressiilmingutega poistel kirjatehnika hinded halvemad. Teises klassis seostus üldine õpiedukus kooliuisiku kohanemiskursustega. See vastab kirjanduses osutatud andmetele «koolišoki» ja mitteküllaldase kooliküpsuse tagajärgede võimalikule hilisemale avaldumisele.

Eri õppeainetes (kirjatehnika, keeleõpetus, matemaatika) kooliti saadud hinnete korrelatsioon vererõhunäitajatega ja stressiilmingutega vajab selgitamist õppe-metoodika stressogeensusest toimest (3). Vereringe kohaneb vaimsele aktiivsusele juba eesmärgi seadmisel. Kui eesmärk (nii õpetajast kui endast olenevalt) jääb saavutamata, siis ei taastu vereringe muutused.

Esitatust näeme kainikute erinevat koolitaluvust, mis oleneb kooliuisiku kohanemisreaktsioonist, evides teatud soolist iseärasust. Sellest johtuvalt pedagogikas üldtuntud järeldus — diferentseeritud õppetöö, vajalik esimesest koolipäevast. Kooliuisiku töövõime päevase ja nädalase dünaamika füsioloogilised iseärasused kujunevad välja esimese viie koolinädala jooksul (10), mil meie andmete järgi esinevad adaptatsiooniraskused. Tõenäoliselt määravad need ka õpilase töövõime tüübi.

Osutub vajalikuks koolitaluvuse varajane prognoosimine riskifaktorite diferentsiaaldiagnoosimise teel kooli psühholoog-sotsioloogi poolt koos arsti ja õpetajaga. Viimase peamiseks ülesandeks jäägu individualiseeritud õpetamine.

Arvestades kooliuisikute bioloogilise küpsuse astet, tuleb leida võimalusi organismi taluvuslavi tõstmiseks (meditsiinilis-pedagoogilised abinõud koolieelses eas) ja adaptatsiooni sujuvamaks muutmiseks (pedagoogilised võimalused, tasandusklass). Õpetaja ees seisab väga raske ülesanne leida erineva arengutasemega lastele võimetekohane tegevus, nii et kooliprogramm oleks täidetud. Kuna esinevad küllaltki olulised soolised erinevused, oleks otstarbekas esimesel poolaastal diferentseerida õppetöö eraldi poistele ja tüdrukutele olenevalt kooli võimalustest, lähtudes poiste ja tüdrukute erinevatest võimetest, taluvusest, huvidest ja vajadusest. Paralleelklasside korral võiks katsetada õpetada esialgu eraldi klassides, klassiväliseid üritusi korraldada koos ja hiljem töötaksid mõlemad õpetajad klassidega edasi, üks klassijuhatajana, teine aineõpetajana. Lasteaias on ka mitu kasvatajat. Pidev kohanemine on normaalne last arendav nähtus, nõudes alati pingu-

tust, mis peab jääma ealiste iseärasuste piiridesse.

Õpetajal tuleks lapsevanemaid informeerida kirjeldatud lühiajalistest muutustest, mis võivad tekkida lapsel esimestel koolinädalatel, ja soovitada kodus lapsi rahustada, julgustada, nendega mitte pahandada. Juhul, kui kaebused on väga häirivad (kogelus jm.) või püsivad üle 2—3 nädala, peaks lapsevanem teatama neist õpetajale, kes koos kooliarstiga otsustab eriarsti konsultatsiooni vajaduse ja võimetekohase õppetöö.

Kirjandus

1. Baratchart, N. Problèmes d'adaptation au cours préparatoire. Possibilité de leur prévision dès l'école maternelle. — Rev. Hyg. Méd. scol. Univ., 1977, 30, pp. 23—29.
2. Kehalise arengu standardid eesti ja vene rahvusest kooliõpilastele ENSV-s. Tallinn, 1976.
3. Maneke, M. Kindergarten oder Vorklasse? Intensiv-Nutzung der Kindergartenkapazitäten und ihre Bedeutung für die Schulreifeproblematik. — «Kinderarzt», 1977, 25, 8, SS. 1101—1102.
4. Pflanz, M. Sozialer Wandel und Krankheit. Stuttgart, Enke, 1972.
5. Rabenau, K.-H. v. Das Problem «Schulreife» — Kriterien und Methoden. — Z. Allgemeinmed., 1977, 53, 14, SS. 802—806.
6. Rogers, W. B., Rogers, R. A. A. Follow-up Study of the Preschool Readiness Experimental Screening Scale (The PRESS). — Clin. Pediat., 1975, 14, 3, pp. 253—260.
7. Silla, R. Koolistress. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 5, lk. 401—403 ja 1977, nr. 5, lk. 494—498.
8. Wagner, K.-D. Schulschwierigkeiten in der Beratungspraxis. 2. Auflage. Leipzig, 1977.
9. Вишневская Г. О. Изучение морфо-функциональных показателей и «школьной зрелости» у детей 6—7 лет. — В кн.: Социальная среда и здоровье подрастающего поколения. М., 1974, с. 21—23.
10. Линдишене Д., Гринене Э. Гигиеническая оценка работоспособности школьников I и II классов. — В кн.: Гигиена детей, подростков и студентов. Вильнюс, 1978, с. 111—113.
11. Оноприенко А. В. Состояния здоровья и развитие детей, посещающих и не посещающих дошкольные учреждения. Автореферат дисс. канд. пед. н. М., 1978.
12. Рубзикене М.-Д. И. Количество постоянных зубов как показатель степени развития детей 6—7-летнего возраста. — «Педиатрия», 1971, № 12, с. 27—29.
13. Сорокина Т. Н. Критерии функциональной готовности детей к обучению в школе. Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1975.
14. Тулва Т. А. Педагогические условия повышения работоспособности младших школьников. Автореферат дисс. канд. наук. пед. наук. Л., 1976.

EKSAMIAEGNE STRESS JA ÜLI- ÕPILANE

ALEKSANDER VARES

Psühholoogia, pedagoogika, sotsioloogia ja meditsiini elavat huvi emotsionaalse stressi vastu tänapäeval tingivad arvukad asjaolud. Vaieldamatu on stressi osa mitmete psüühiliste funktsioonide halvendamisel, inimese käitumise muutumisel. Negatiivsete emotsionaalsete elamustega seostatakse mõnede haiguste teke, nagu arteriaalne hüpertoonia, maohaavad, neuroosid jm.

Õpilastel ja üliõpilastel tuleb korduvalt sooritada eksameid. See on seotud tugeva intellektuaalse pingega, millega kaasnevad negatiivsed emotsioonid — hirm, rahutus ja ärevus. Neid kutsuvad esile eksamitulemuste mitteteadmine, subjektiivselt seisukohast vaadatuna peetakse eksamit ähvardavaks, ohtlikuks ja kriitiliseks. Niisugune selgelt väljenduv negatiivne emotsionaalne värving muudab eksamituksituatsiooni tugevaks stressoriks. Kirjanduses käsitatakse eksamit kui emotsionaalse stressi loomulikku mudelit ja uuringutes kirjeldatakse küllaltki täielikult organismis tekkivaid neuro-endokriinseid ning vegetatiivseid nihkeid (8; 5; 4 jt.). Samal ajal on veel vähe uuritud psüühilisi protsesse ja funktsioone, samuti indiviidi individuaalsete iseärasuste osa stressireaktsioonide tekkimisel ja kulgemisel.

On väljaspool kahtlust, et stressireaktsiooni väljendumisele on suure tähtsusega motivatsiooni iseloom ja ettevalmistuse aste üheks või teiseks tegevuseks. Teisest küljest osutatakse viimasel ajal suurt tähelepanu inimese stressitaluvuse määramisel tema psüühika iseärasustele (7). Stressi mõjutavatest isiksuslikest karakter-

ristikutest võib nähtavasti esile tuua enesehinnangu ja ängistuse. Üldjuhul hindab inimene oma võimalusi küllaltki ühetaoliselt. Enesehinnang võib olla adekvaatne, esineb tendents oma võimalusi üle- või alahinnata. Madala enesehinnanguga subjekt arvab enesel olevat vähem võimalusi kui tegelikult on ning saavutusjõudlus jääb alla võimaluste. V. Marištšuki arvates (6) on emotsionaalse stressi üks peapõhjusti vähene usk oma võimetesse.

Ängistuse (*anxiety*) all mõistetakse suhteliselt püsivat isiksuse individuaalset karakteristikut, mis näitab tema kalduvust tajuda küllaltki paljusid situatsioone ähvardavatena ja reageerida neile ärevusega. Ärevus erineb hirmust selle poolest, et ärevusseisund on kauakestev, üldjuhul ei oma objekti, kuna hirm kui ajutine seisund tekib vastureaktsioonina tegelikule hädaohtule. Kirjanduses (1; 2) on andmeid ärevusele kalduvate subjektide suu- rest vastuvõtlikkusest stressi suhtes.

Uurimise eesmärk ja ülesanded

Käesoleva töö eesmärk oli uurida eksami-situatsioonis tekkinud emotsionaalse stressi mõju inimese mõnede psüühilistele ja vegetatiivsetele funktsioonidele, selgitada stressireaktsioonide kulgemisel enesehinnangu ja ängistuse astme osa iseloomule. Katseisikuteks valiti 120 I kursuse üliõpilast, kes alles kohanevad õppetööga kõrgkoolis ja kellel on säilinud palju keskkooliõpilaste iseloomulikku (9).

Uurimise meetodika

Vaimse tegevuse kiiruse, samuti operatiivse mälu, mõtlemise ja tähelepanu uurimiseks kasutati intellektuaalset tüüpi aritmeetilist testi. Arvestati testi lahendamise aega, vigade arvu ja iseloomu. Psühhomotoorse reaktsiooni kiiruse, samuti erutus- ja pidurdusprotsesside vahekorraldamiseks kasutati J. Saarma meetodikat. Enesehinnangut määrati skaala alusel, mis võimaldab inimesel anda hinnang oma põhilistele psüühilistele protsessidele, meeleolule, enesetundele ja eksamik valmisolekule. Ängistust mõõdeti ameerika uurija Janet Taylori skaala abil (3), mis kuulub MMPI. (Minnesota paljufaktoriline isiksuse küsimustik) koosseisu. Skaala võimaldab selgitada ängistuse kvalitatiivse iseloomu, eristatakse neuropsüühilistest, sotsiaalpsüühilistest ja somaatilistest põhjustest tingitud ängistust. Registreeriti ka mitmeid vegetatiivseid näitajaid.

Kõik uuringud korraldati vahetult enne eksamipileti võtmist, taustkatsed tehti rahulikus olukorras eksamivälisel ajal.

Saadud andmed töödeldi Tallinna Pedagoogilises Instituudis elektronarvutil HAИPI-2.

Tulemused

Saadud tulemused tõendavad, et psüühiline tegevus on stressiseisundis tunduval määral desorganiseeritud (vt. tabel 1).

Tabel 1

PSÜÜHILISTE JA VEGETATIIVSETE FUNKTSIOONIDE KESKMISTE NÄITAJATE MUUTUMINE EKSAMISITUATSIOONIS, VÕRRELDES RAHULIKUS SEISUNDIS SAADUD ANDMETEGA

Näitaja	Rahulikus seisundis M±	Eksamil M±	P %
Aritmeetilise testi lahendamise aeg (min.)	4,64+1,16	5,31+1,50	99,6
Testi lahendamisel tehtud jämedad vead	0,46+0,9	1,04+1,48	99,2
Motoorse refleksi latentne aeg (m/sek.)	278+16	376+98	100,0
Valgusärritaja diferentseerimise latentne aeg (m/sek.)	396+12	523+68	100,0
Latentsete perioodide erinevus (m/sek.)	118+12	150+62	99,9
Sõrmede temperatuur	27,4+3,4	24,5+3,6	100,0
Käte tremor	2,0+3,0	8,0+6,9	100,0
Süstoolne arteriaalne vererõhk (mm Hg sam-mast)	108,8+15,9	116+14,7	99,9
Diastoolne arteriaalne vererõhk (mm Hg sam-mast)	68,1+8,7	73,5+9,9	99,9
Pulsi sagedus (1 minutis)	79,7+11,2	98,4+13,2	100,0
Naha elektriline takistus (k Ω)	662+329	476+260	99,9

Aritmeetilise testi lahendamise keskmise aja suurenemine näitab vaimse tegevuse aeglustumist, jämedate vigade arvu suurenemine — operatiivse mälu, mõtlemise ja tähelepanu halvenemist. Motoorse reileksi katses ilmnenu muudatused (psühhomotoorsete reaktsioonide latentse perioodi pikenemine, latentsete perioodide diferentsi suurenemine) annavad tunnistust närviprotsesside aeglustumisest stressiseisundis, pidurduse domineerimisest erutuse üle. Eksamisituatsioonis täheldati arteriaalse vererõhu tõusu, pulsi sagenemist, käte värisemist, naha elektrilise takistuse ja sõrmede temperatuuri langust.

Faktoranalüüsi tulemused võimaldavad lugeda halvenenud enesehinnangut ja kõrgenenud erutuvust olulisteks momentideks emotsionaalse stressi tekkimisel eksamituatsioonis. Matemaatilise analüüsi teel saadud esimest faktorit (faktorkaal 14%) interpreteerisime kui individuaal-psühholoogilist. Antud faktoris enesehinnangu skaala näitajad, millel oli faktoriga tihe negatiivne seos, grupeerusid stressi olemasolul kinnitavate psüühiliste ja vegetatiivsete funktsioonide nihetega (kõrge vererõhk, kiire pulss jm.). Faktori seost isiksuse omadustega tõendab ka see, et sellega osutus positiivselt seotuks sotsiaalpsüühiline ja neuropsüühiline ängitus.

Meie uuringu tulemuste ja kirjanduse andmete põhjal võib eeldada, et madalale enesehinnangule kalduvatel kergesti erutuvatel indiviididel emotsionaalne stress ilmneb selgemalt, sest nad alahindavad oma võimalusi ähvardava situatsiooni ületamisel ja ülehindavad ohu suurust.

Järeldused

Hirmutunne, sellega seotud psüühiliste protsesside halvenemine ja subjektiivselt raskesti talutavad vegetatiivsed häired (südameklõppimine, lihaste värim, sooltespasmid, higistamine) võivad osutada eksamil halva vastuse põhjuseks.

Pole kahtlust, et olulisi stressi põhjusi on halb ettevalmistatus. Nähtavasti ei ole väiksem tähtsus mõningail isiksuse individuaalseil iseärasusil. Seetõttu tundub väga õiglasena nõue luua eksamil heatahtlik õhkkond (psühholoogiline mikrokliima).

Üliõpilaste hulgas sagenenud haigestumine kõrgvererõhutõppe, maohaavanditesse, neuroosidesse on ilmselt seotud emotsionaalse ülepingega ja nõuab psühhohügieeniliste ning psühhoprofülaktiliste abinõude kasutuselevõtmist, nagu näiteks

psühhohügieeni kabinettide loomine, kohustuslik tegelemine spordiga jm. Väga palju oleneb vastupidavus stressile ka keskkoolilõpetanute tervislikust seisundist, juba keskkoolis kujunenud füsioloogilistest hälvetest.

Kirjandus

1. Martens, R. Trait and State Anxiety. In: «Ergonomic Aids and Muscular Performance» Ac Press N. Y., 1972.
2. Silverman, A. I. Some psychophysiological aspects of stress responsivity. Australian New Zeland Journal Psychiatry, 1969, 3, 216—277.
3. Taylor, J. A. A personality scale of manifest anxiety. «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1953, 48, 285—289.
4. Акинщикова Г. И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Издательство ЛГУ, Л., 1977.
5. Волкова Н. П. Состояние симпатно-адреналовой системы у студентов в период подготовки и сдачи экзаменов. В книге: «Физиологическая характеристика умственного и творческого труда», М., 1969.
6. Марищук В. Л., Платонов К. К., Плетницкий Е. А. «Напряженность в полете», Воениздат, М., 1969.
7. Небылицын В. Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления и ее психофизиологические факторы. В книге: «Психофизиологические исследования индивидуальных различий», М., 1976, 194—208.
8. Пунг Э. Опыт экспериментального исследования эмоциональной напряженности в ситуации экзамена. Автореферат канд. дисс. М., 1969.
9. Эннуло Я., Тамм С. Студенческий уклад жизни и некоторые психофизиологические параметры личности студента. В кн.: «Воспитание личности», Таллин, 1976, 72—76.

ÕPILAS- PAREMIKU LESIKAALSED TEADMISED

TOOM ÕUNAPUU

Viimastel aastatel on suuremat tähelepanu pööranud õpilaste sõnavara uurimisele. Tänuväärse töö on selles osas ära teinud Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi eesti keele õpetamise meetodika sektor, kes oma esialgsed uurimistulemused on avaldanud iseseisvas väljaandes (vt. «Sõnavaraõpetuse probleeme». Koostanud V. Maanso. Tallinn, 1975). Ka A. H. Tammsaarele pühendatud Eesti NSV keskkooliõpilaste VIII emakeeleolümpiaad võttis pärast 8-aastast vaheaega taas fookusesse sõnavaraküsimused. Lisaks leksiikaalsetele ülesannetele puudutati riivamisi ka sõnastusvigu ja nende korrigeerimist.

Mitmed uurijad on väitnud, et suuremat keskustest pärit olevate õpilaste sõnavara on rikkam maaõpilaste omast, kuivõrd linnalastel on rohkem võimalusi kokkupuuteks eri elualadega. Seepärast seadsime oma lühiuurimuse eesmärgiks selgitada, mil määral kehtib üleliidulises ulatuses täheldatud tendents meie väikese vabariigi piires. Aluseks võtsime Eesti NSV õpilasparemiiku näidatud teadmised VIII emakeeleolümpiaadi finaalis. Eelvooru olid selekteerinud meie paremad sõnavaratundjad. 60-st finaali kutsutust ilmus kohale 57. Lõppvooru tööde analüüsimiseks jagasime 57 finalistit kolme võrd-

sesse rühma. Esimese grupi moodustasid Eesti NSV suuremate linnade (Tallinn, Tartu, Kohtla-Järve koos Kiviõliga ja Pärnu) õpilased (edaspidine lühend S-õpilased või lihtsalt S), teise gruppi jäid keskmise suurusega linnadest või alevitest pärit olevad õpilased (edaspidi K-õpilased või K) ja kolmandasse gruppi väikeste keskuste õpilased (edaspidi V-õpilased või V). K- ja V-õpilasgruppi piiriks kujunes 3500 elanikku.

Võistlustööde kvantitatiivne analüüs lasseb teha mõningaid järeldusi ja oletusi. Peatugem neil järgnevalt koos üksikute ülesannete sisulise analüüsiga.

1. ülesandes anti õpilastele tähestikulises järjekorras 25 omadussõna, mis tuli grupeerida viieks sünonüümide reaks. Lahendus pidi välja nägema järgmine:

- 1) arg — häbelik — kartlik — malbe — uje;
- 2) ebapuhas — kasimatu — ropp — siivutu — viisakusetu;
- 3) elegantne — maitsekas — peen — šikk — tore;
- 4) igav — monotoonne — tüütu — ühetooniline — üksluine;
- 5) jõuetu — lõtvunud — nõrkev — rauge — vaibuv.

Avaülesanne oli lihtsamate killast, nii et üle poole osavõtjast said siin maksimaalsed punktid. Veatult lahendajaid oli õpilasgruppides enam-vähem võrdselt, ka halvimas tulemuses ei esinenud suuri diferentse. Küll aga on märkimisväärne, et V-õpilaste keskmine tulemus jäi tervelt 10% võrra väiksemaks K-õpilaste näidust. Kõige rohkem eksiti 5. ja 1. sünonüümide reas (vastavalt 38,6 ja 36,8% vigu). 2. rida tõi 28,1% eksimusi, kuna 3. ja 4. reas eksiti suhteliselt vähe (14,0 ja 12,3% vigu). Eksimusi põhjustas peamiselt sõnade *malbe*, *uje*, *siivutu* ja *rauge* mittetundmine.

2. ülesanne, mis oli ainsana läbinisti sõnastusõpetuse valdkonnast, nõudis konkurslastelt 20 vildaka lause korrigeerimist. Sõnastusülesande lahendasid õpilasgruppid üsna ühtlaselt. S-õpilaste 2,5%-line edu teiste gruppide ees pole statistiliselt oluline. Üldise veana ei märgatud lauses asendamist vajavat elementi. Antud lause tehti sageli liiga palju ümber, mõnikord sõnastati hoopis teisiti, nii et lause mõte oli muutunud või korrigeerimist vajav lauseosa lihtsalt ära kaotatud.

3. ülesandes küsiti konkurslastelt 10 uudissõna tähendust. Taas võisime täheldada võrdlemisi ühtlasi tulemusi: S-õpilased olid K-õpilastest vaid 4% võrra edukamad. Sisuliselt aga tundis meie õpilasparemiiku uudissõnu väga halvasti. Seda näitab ka järgmine pingerida: malmis — 98,2% vigu või vastamata; hõlvama — 70,2%; kolkulus — 64,9%; ulme — 61,4%; ärandama —

47,4%; türp — 33,3^o%; eirama — 22,8%; selvepardla — 12,3%; meene — 8,8^o%; taidlus — 1,8%.

4. ülesandega kontrolliti, kuivõrd tunnevad õpilased keele- ja kirjandusteaduslike termineid. Et 20 mõistet olid antud sobitusülesandena (paremas tulbas olevad omakeelsed terminid tuli nummerdada vastavalt vasakus tulbas antud rahvusvahelistele terminitele), tegi see konkurslaste ülesande mõneti lihtsamaks. Kuigi ülesanne lahendati teiste ülesannetega võrreldes suhteliselt edukalt, ei saa meie õpilasparemikuga terminite tundmises kaugeltki rahule jääda. Õpilasgruppide ühtlaste tulemuste taustal kujunes üksikute mõistete tundmises järgmine pingerida: noomen — 43,9% vigu; substantiiv — 38,6%; adverb, adverbiaal — 35,1^o%; kumulatsioon — 26,3%; imperatiiv — 24,5%; meetrika — 19,3%; adessiiv, positiiv — 15,8%; eufoonia — 10,5%; semasioloogia, hüperbool, gradatsioon — 8,8%; personifikatsioon — 5,3%; allegooria, marginaal — 3,5%; klusiil, pastoraal — 1,8%; belletristika, leksika — 0%.

5. ülesande eesmärk oli selgitada, kuivõrd oskab õpilane lingvistiliselt mõelda. Selleks anti konkurslastele 5 vanaeestikeelset sõna koos tähendusega. Praegu kasutatakse neid vähe, kuid mõned tuletised neist sõnadest on hästi tuntud. Õpilased pidid antud sõnadest leidma tuletisi, pidades silmas ka astmevaheldust ja tähendust. Siin avaldus üsna selge tendents: mida väiksematest keskustest olid õpilased pärit, seda kesisemalt lahendasid nad üldlingvistilise kallakuga ülesande. Võib oletada, et linnakoolidest, kus õpilaste valik on suurem, pääsesid emakeeleolümpiaadi lõppvooru nn. puhtad lingvistid (neil koolidel jätkus võimekaid õpilasi ka teiste olümpiaadide jaoks), kuna väiksemaid keskusi esindasid mitmekülgsemad õpilased, kes sageli peavad oma tähelepanu jaotama mitme eri olümpiaadi vahel. Ülesande sisuline analüüs näitas, et osa õpilasi ei taibanud sõna *tuletis* tähendust. Tuletiste asemel pakuti sünonüüme (*pura* — *kepp*). Mõned võistlejad ei esitanud hästi tuntud tuletisi, nagu ülesandes nõuti, vaid tegid antud tüvede alusel uusi sõnu. Mõnikord ei peetud silmas tähendust (näit. *hüü* — *hüüdma*, *kasi* — *kasvama*). Oli neidki, kes esitasid eri sõnadena sõnavorme. Leiti järgmisi tuletisi: 1) *ümba* 'ratas' — keskmiselt 2,0 õiget tuletist iga võistleja kohta (sobisid sõnad, nagu *ümmargune*, *ümber*, *ümbritsema*, *ümar*, *ümburus*, *ümarutama* jts.); 2) *ürgama* 'algama, algust tegema' — 1,6 (*ürgaeg*, *üritama*, *üritus*, *üürike* jt.); 3) *hüü* 'härmatis' — 0,9 (*hüübima*, *hüüve* jt.); 4) *kasi* 'kevadine niiskus põllumullas' — 0,9 (*kastma*, *kaste*

jt.); 5) *pura* 'ora, pulk' — 0,6 (*purikas*, *purask* jt.).

6. ülesandes pidid õpilased moodustama 10 lauset, kus esineksid kaks homonüümi. Näit. Kas sa **jääd jääd** kastma?

K-õpilaste edu S-õpilaste ees oli siin tervelt 11%. Põhjendada seda või näha siin mingit seaduspärasust on raske. Kui eelmise ülesande juures tehtud oletus, et S-õpilased olid rohkem lingvistiliste kalduvustega, peab paika, võib siin arvata, et kombineerimisosavust, mida 6. ülesanne mõningal määral nõudis ja mida harilikult läheb rohkem vaja reaalinetes, on S-õpilastel sedavõrd vähem. Üldise veana torakas silma, et õpilased ei tee alati selget vahet homonüümide ja polüseemiliste sõnade vahel. Väga palju rakendati polüseemiliste sõnade eri vorme. Homonüümidena kasutati lauses sõnu, nagu *teed*, *laod*, *tassid*, *kannad*, *lakid*, *pakid*, *pallid*, *saad*, *kaalu*, *viis*, *loodi*, *august*, *peeti*, *joodi*, *käis*, *seal* jpt.

7. ülesanne oli emakeeleõpetajatele tuttav süsteemülesanne. Konkurslastele esitati 22 sõna: *primadonna*, *geim*, *parkuur*, *protees*, *inspitsient*, *aut*, *spagaat*, *infektsioon*, *vodevill*, *rabak*, *pat* (pati), *struuma*, *sufflööör*, *suunistus*, *trampliin*, *infarkt*, *kuliss*, *kartodroom*, *pressing*, *epilepsia*, *rekvisiitor*, *espadron*. Õpilased pidid avastama, millises süsteemis on toodud sõnad reastatud, ja tõmbama jooned perioodide vahele (süsteemi fikseerimine andis 6 punkti). Edasi tuli lõpetada viimane, poolleiolev periood süsteemi sobiva(te) sõna(de) lisamisega, mis andis juurde 4 punkti. Tervelt 61,4% finaliste teenis siin maksimumpunktid. Enamikul kulus ainult 3—4 minutit, et avastada 4-liikmelised perioodid, kus sõnad olid järjestatud mõistepiirkondade järgi: 1) mõiste teatrist; 2) mõiste spordist; 3) mõiste spordist; 4) mõiste meditsiinist. Järelikult tuli viimane, 6. periood lõpetada ühe spordi- ja ühe meditsiinialase termini lisamisega. Kolmandikule võistlejaist osutus aga süsteemi avastamine üle jõu käivaks.

Jällegi ilmnes tendents, et väiksemate keskuste õpilased tulid ülesandega halvemini toime kui suuremate keskuste esindajad: S-õpilased olid tervelt 25% edukamad V-õpilastest.

8. ülesandes tuli tähtedest *a*, *i*, *k*, *l*, *s* kombineerida võimalikult rohkem sõnu (v. a. isikunimed), nii et kõik tähed oleksid alati ühekordselt ära kasutatud. Sõnad võisid olla mis tahes muutevormis.

Õpilased tulid toime keskmiselt 5—6 sõna moodustamisega. Olulisi diferentse õpilasgruppide vahel ei esinenud. Kõikide finalistide koondlahendusena saadi aga 13 sobivat sõna: *ilaks* (ila), *kalis*

(kali = kaigas), *kilas* (kilama), *kilas* (kila), *kisal* (kisa), *kisal* (kisa = konks), *laisk*, *lakis* (lakk), *sakil* (sakk), *silka* (sil-kama), *Iklas* (Ikla), *ASK-il* (Riia ASK-il ei õnnestunud jääda meistrisarja.), *laksi* (laksima).

9. **ülesandes** pidid õpilased esitama 5 intensiivsuseas tähestikulises järjekorras antud sõnad. Kuigi K-õpilased olid 9% ja V-õpilased 7% võrra edukamad S-õpilas-test, tuleb seda ilmselt pidada juhuslikuks. Intensiivsuseas loeti vigu järgmiselt: 1) sprinter — veerandmaier — maier — stajer (49,1% eksimusi); 2) imik — maimik — koolieelik — kainik — mürsik (33,3%); 3) leige — soe — kuum — tuline — kõrvetav (28,1%); 4) manitsema — noomima — käräma — kärkima (8,8%); 5) just — hiljuti — ammu — muiste (3,5%).

Sagedamini vahetati ära *stajer* ja *sprinter* ning *tuline* ja *kõrvetav*.

10. **ülesandes** küsiti A. H. Tammsaare romaani «Tõde ja õigus» I osas leiduvate murdesõnade tähendusi. Tulemused kujunesid ootuspäraselt väga tagasihoidlikeks. Murdesõnu teadsid kõik õpilasgrupid ühtmoodi halvasti. Õigeid vastuseid oli järgmiselt: *põndak*, -u — 75,4%; *lodu* — 73,7%; *nappima* — 36,8%; *velkima* — 33,3%; *uitsetama* — 21,1%; *puhe*, *puhte* — 19,3%; *radjama* — 17,5%; *vistar*, *vistra* — 7,0%; *päss*, -i — 1,8%; *orm*, -a — 0,9%.

Murdesõnade seletamisel olid õpilased jätnud tähele panemata sõnade tüvevokaalid, samuti muutumisviisi, mis oli ülesandes antud. Näit. *päss(i)* 'sasim, mütsak' — *päss(u)* 'jäär', aga ka 'mügar, jändrik puu, jäss, räsa'. Sõnu aeti segamini veel häälikuliselt sarnaste sõnadega, nagu *vistar* 'vistik' — *västar* 'kalapüügiriist'. Huvitav oli see, et õpilane, kes tundis väga hästi uudissõnu, ei teadnud ühegi murdesõna tähendust.

11. **ülesandes** pidid õpilased maha tõmbama sõnad, mis ei sobinud konteksti. Tekst oli järgmine.

Et ma olümpiaadi lõppvooru jõudsin, tuli mulle **omale endale** suure üllatusena. **Vast vahest** aitas siin kaasa mu senine lugemus. **Enamuse enamiku** minu literatuurist on moodustanud populaarteaduslik kirjandus. Teise vooru **tagajärgede tulemuste** teatamise **järgi järel** hakkasin sihhist eesmärgist kõrvale kaldumatult liikuma sihi eesmärgi poole — jõuda vabariigi kümne parema hulka. Alustasin olümpiaadi **juhise juhendi järel järgi** ettevalmistust. Pinginaaber soovitas küll «Võõrsõnade leksikonist» **enamuse enamiku** sõnu pähe õppida, kuid **taolise niisuguse** metoodikaga poleks ma kaugele jõudnud. Mina käsitlesin **käsitasin oma enda kohustusi** kohuseid mõnevõrra teisiti. **Omandasin omastasin** teatmeteoste käsitlemise käsitlemise oskuse. Õppimine osutus pea peaeagu **sama niisama** huvitavaks kui mõne **parajalt parajasti** raske ristsõnamõistatu-

se lahendamine. Ootan põnevusega, **kuna kunas** selguvad emakeeolümpiaadi laurea did.

Teistest gruppidest märksa edukamad olid siin S-õpilased. Vigade statistika: (enamuse, enamiku) minu literatuurist — 50,9% vigu; teatmeteoste (käsitlemise, käsitlemise) oskus — 31,6%; (sama, niisama) huvitavaks — 28,1%; (vast, vahest) aitas siin kaasa mu senine lugemus — 26,3%; (kuna, kunas) selguvad emakeeolümpiaadi laurea did — 24,5%; (enamus, enamiku) sõnu — 22,8%; (käsitlesin, käsitasin) oma kohustusi — 21,1%; (taolise, niisuguse) metoodikaga — 19,3% jne.

12. **ülesandes** anti konkurslastele ette nimisõna *suvi*, omadussõnad *pikk* ja *kiire*, tegusõna *abstraheerima* ning määrsõna *öösel*. Õpilased pidid antud sõnadest tuletama samatüvelised sõnad, nii et iga tüvi esineks kord nimi-, omadus-, tegu- ja määrsõnas. Üks võimalikke lahendusvariante oleks järgmine: *suvi* — *suvine* — *suvitama* — *suviti*; *pikkus* — *pikk* — *pikendama* — *pikuti*; *öö* — *öine* — *ööbima* — *öösel*; *abstraktsus* — *abstraktne* — *abstraheerima* — *abstraktselt*; *kiirus* — *kiire* — *kiirendama* — *kiiresti*.

V-õpilased kaotasid siin S-õpilastele 3,3%-ga ja K-õpilastele 5,3%-ga, mis ei luba midagi tõsikindlat väita. Küll aga selgus, et väga halvasti tunti määrsõnu. Tundub, et aeti segamini sõnaliigid ja lauseliikmed, ning seepärast esitati määrsõnadena nimisõnu, mis pandi nn. määrsõnadesse.

13. **ülesandes** küsiti, mida tähendab 10 eesti kirjandus- ja kultuuritegelase perekonnanimi üldnimena. Ülesanne osutus meie õpilasparemikule üle jõu käivaks. Mida väiksematest keskustest olid õpilased, seda tagasihoidlikumaid tulemusi nad siin näitasid, kuigi parima tulemusi (5 punkti 10-st) saavutas just V-õpilane. Üksiksõnade tundmine osutus järgmiseks: Jaan **Kärner** — 88,6% õigeid vastuseid, Henrik **Visnapuu** — 34,2%; Iko **Maran** — 28,1%; Ants **Lauter** — 20,2%; Rudolf **Tobias** — 12,3%; Ly **Seppel** — 6,1%; Eduard **Tubin** — 3,5%; Enn **Kippel**, Immanuel **Pau** ja Jaan **Rääts** — kõik 0%.

14. **ülesanne**, mis koosnes kolmest 5-punktilisest osast, kujutas variat antonüümidest. I osas tuli leida 5 antonüümi paari, nii et igas paaris oleks üks sõna erineva eitava eesliitega. II osas oli vaja koostada lauseid järgmiste absoluutsete ja suhteliste antonüümi paaridega: *must* — *valge*, *must* — *puhas*, *must* — *punane*, *valge* — *punane* ja *roheline* — *punane*. III osas tuli lisada antonüümid sõnadele *maskuliinne*, *metafüüsika*, *pluural*, *valus*, *progresseeruma*.

Sellegi ülesande juures ilmnes, et väiksemate keskuste õpilased näitasid tagasi-

hoidlikumaid tulemusi, kuigi diferentsid polnud eriti suured. Antonüümide paare, nagu *anormaalne* — *normaalne*, *antipaadne* — *sümpaatne*, *demonteerima* — *monteerima* jts., leidsid õpilased suhteliselt hästi, jättes puudu vaid 13% nõutud näidetest. Mõni õpilane ei suutnud ühtki näidet tuua seepärast, et ei teadnud, mida tähendab eitav eesliide. Raskeimaks osutus antud sõnadele antonüümide leidmine: *metafüüsika* antonüümi ei teadnud tervelt 63,2% finaliste (pakuti välja *füüsika*, *mikrofüüsika*, *tuumafüüsika*, *humanism*, *darwinism*, *evolutsioon* jpm.); *valus* puhul ei jõudnud 42,1% õpilasi lihtsale lahendusele *valutu*, mille asemel esines tihti *mõnus* või *terve*; sõnale *maskuliinne* ei leidnud antonüümi 36,8% konkurslasi, väärade vastuste seas esinesid ka *intellektuaalne*, *kerge*, *pluraalne* jt.; *progresseeruma* antonüüm jäi andmata 24,5% -l, kes pakkusid välja *konserveeruma*, *konservatiseeruma*, *degenereeruma*, *manduma*, *assigneeruma* jne.

15. ülesanne, kus tuli leida võimalikult rohkem a) lihtverbe, mis tähistavad inimese liikumist omal jõul; b) omadussõnalisi epiteete mõistele *hää* ja c) muusikariistade nimetusi, lahendati paljude osavõtjate poolt lausa hiilgavalt. Diferentsid õpilasgruppide vahel polnud suured. Mitmed panid kirja 300—500 sõna, mis ületas olümpiaadikomisjoni kõik lootused. Küll aga hakkas silma väga suur diferents äärmuslike tulemuste vahel, ulatudes 32 sõnast 517 sõnani. Punkte arvestati siin järgmiselt: 26—50 sõna — 10 p., 51—75 sõna — 15 p., 76—100 sõna — 20 p. ja üle 100 sõna — 25 p.

16. ülesanne pidi lõpetuseks pakkuma lõbusat nuputamist. Õpilastel tuli ehitada sõnatrepp Eestist Leedusse. Selleks tuli alustada sõnast *Eesti*. Korruga võis sõnas muuta ainult ühe tähe, kusjuures saadud uuel sõnal pidi tingimata olema mingi tähendus (v. a. isikunimed). Sõna selliselt tähthaaval muutis tuli jõuda võimalikult väheste sammudega sõnani *Leedu*. Punktide arvestamisel lahutati 20-st tehtud sammude arv. Üks võimalikke lahendusvariante näeks välja järgmine: *Eesti* — *lesti* — *lesta* — *leeta* (ilmaütlev sõnast *lee*) — *Leetu* — *Leedu*, s. o. 5 sammu, mis annaks 20—5 = 15 punkti.

15 punkti jäigi võistlejaile piiriks ja sellega tuli toime üle kolmandiku võistlejaid. Samal ajal 7 õpilast ei saanudki oma sõnatreppi valmis või tegid selles raske vea. Ühe tüüpilisema veana esines sõnatrepis vorm *lestu*, mida peeti mitmuse osastavaks sõnast *lest* (õige oleks *lesti*).

Kokkuvõttes lahendas Eesti NSV õpilaspõhikoolide olümpiaadiülesanded järgmise

edukusega: 1) eri sõnaliiki kuuluvate samatüveliste sõnade tuletamine antud sõnast — 87% õigeid vastuseid; 2) õige sõna kasutamine vastavas kontekstis — 86%; 3) sünonüümide read — 85%; 4) keele- ja kirjandusalased terminid — 84%; 5) sõnade leidmine antud teemal — 84%; 6) sõnastusvigade korrigeerimine — 83%; 7) varia^o antonüümide leidmine — 82%; 8) sõnatrepp — 80%; 9) intensiivsuse read — 75%; 10) lausete moodustamine homonüümidega — 73%; 11) süsteemülesanne — 67%; 12) uudissõnad — 58%; 13) sõnade koostamine antud tähtedest — 36%; 14) vanaeesti sõnadest tänapäevaste tuletiste leidmine — 32%; 15) A. H. Tammsaare murdesõnade tundmine — 29%; 16) eesti kirjandus- ja kultuuritegelaste perekonnanimed üldnimedena — 19%.

Lõppjärelõeldusi

1. Kui üksikülesannete juures polnud linaõpilaste ülekaal maaõpilaste ees eriti märgatav, siis kõikide ülesannete kokkuvõttes on diferents mõneti ilmsem. S-õpilaste keskmiseks edukuseks kujunes 67,6%, K-õpilastel 66% ja V-õpilastel 62,5%. Ometi ei saa tendentsi — mida väiksematest keskustest on õpilased, seda piiratumad on nende leksikaalsed teadmised — pidada lõplikult tõestatuks, sest vaatlesime ju ainult õpilaspõhikooli. Ilmnenud tendentsi võis põhjustada see, et konkurents olümpiaadi lõppvooru pääsemiseks oli suuremates keskustes pingelisem, paremate õpilaste lingvistikahuvid ja kalduvused rohkem välja kujunenud, kuna väiksemate keskuste esindajad peavad oma kodukooli huvides olema universaalsemad, mistõttu emakeelekursusesse süvenemiseks jääb neil vähem mahti. Teisest küljest polgi vist õige eeldada suurt diferentsi S- ja V-õpilaste leksikaalsetes teadmistes, sest ühe väikese vabariigi piires ei saa maa ja linna erinevused olla kuigi suured.

2. Võitjate üle tavaliselt kohut ei mõisteta. Seda, et VIII emakeeleolümpiaadi laureatide võiduprotsent oli viimaste konkursside madalaim, põhjustasid ilmselt varasematest aastatest nõudlikumad võistlusülesanded. Pealegi eeldab sõnavaraalaseks konkursiks valmistumine äärmiselt asjatundlikku õpetajapoolset juhendamist, sest materjal on praktiliselt piiramatult. Kui teatud grammatikaosa võib andekas õpilane olümpiaadiks endale lihtsalt selgeks teha, siis sõnavara pole võimalik konkursi eel ära õppida. Edu-

kaks esinemiseks sõnavaraalasel olümpiaadil on vaja ikkagi aastatepikkust tööd, suurt lugemust ja väljakujunenud filoloogilisi huvisid. Olümpiaadi võitjad olid igati oma tiitlite väärilised, ent parimatest parimateni on veel väga pikk tee: palju oli viimase konkursi finalistide hulgas neid, kes olid lihtsalt statistideks ega olnud võimelised ühegi ülesande juures parimatele tõsist konkurentsi pakkuma. Rohkem oleks oodanud konkurslastelt loogilist mõtlemist, leidlikkust, kombineerimisosavust. Ka võistlusvaimu ei jätkunud kõigil piisavalt.

3. Tammsaare murdesõnu võib tunda ja võib ka mitte tunda, vanaeesti sõnadest ei pruugi õpilane tuletisi leida (need ja küllap mõned teisedki olid tõesti ainult olümpiaadiülesanded, millega õppetunnis tegelemiseks aega ei jätku), kuid olümpiaadil küsiti palju sedagi, mida keskkooliõpilane lihtsalt peab teadma, mis peaks talle koolitundidest olema ammu igiomaseks saanud, seda enam, et tegetmist oli meie õpilaspõlvkonnaga. Aga üsna palju jäid siin meie õpilased ja järelikult nende õpetajadki veel võlgu. Küllap tasub selle üle asjalikult järele mõelda.

4. Lõpuks ei saa jätta avaldamata üht kahtlust. Kas meie emakeeleõpetajad ei asetanud seekord liiga suurt panust tütarlastele, kes oskavad võib-olla küll ilusasti kirjutada, kuid kelle leksikaalsed teadmised on vahest ahtamad emakeeles keskpäraselt edasijõudvatest, kuid paljulugenuid noormeestest? Igatahes noormeeste osa VIII emakeeleolümpiaadi finalistide seas oli loodetust tagasihoidlikum. IV konkursi kogemused aga näitasid, et just leksika võib olla noormeeste amp-luaa.

Järjekordne konkurss on seljataga, uued on tulemas. Analüüsides tehtut, nähkem ette homset.

MAKSIMAALSE KOORMUSEGA KEHALISE KASVATUSE TUND

Kehalise kasvatusõpetamisprotsessis, sõltuvalt tunni eesmärgist, läbiviimise tingimustest ja õpilaskontingendist, on kasutusel kõik tuntud õppevormid: frontaalne, grupiviisiline ning individuaalne. Frontaalse töö üheks variandiks (õieti omaette meetodiks) loetakse ringtreeningut. Ringtreening on paljude meie vabariigi kehalise kasvatusõpetajate õpetamisviise peaaegu kümmekond aastat. Ringtreeningu meetodika kohta on sõna võetud kehalise kasvatusõpetajate konverentsidel, ajakirjades «Kehakultuur» ja «Nõukogude Kool». Kogenud õpetajad, kes ringtreeningu meetodit järjekindlalt kasutavad, on aastate jooksul salvestanud sobivat harjutusvara kartoteekidesse.

Käesolevaga pakume lisa ühe kaugema kolleegi, Moskva oblasti Ljubertsõ 5. keskkooli õpetaja V. Baikovi kogemustelaekast ja ühtlasi kirjeldame lühidalt ringtreeningu organiseerimise põhimõtteid nende jaoks, kes meetodiga vähem või üldsegi mitte kokku puutunud.

Andes selliseid tunde 6.—11. klassis, püütakse maksimaalselt tihendada tegevust, täiustamaks õpilase organismi funktsionaalseid võimeid reglementeeritud koormuste abil. Seejuures arvestatakse võimalikult harjutuste sobivat järgnevust, nende mitmetoimelist mõju organismi kõikidele süsteemidele. Ringtreeningu tüüpilised harjutused peaksid olema liht-harjutused, millele sooritamise kergesti äraõpitav, mida pole võimalik mitut moodi sooritada, mille puhul saab rõhutada korduste maksimaalset arvu kindlaksmääratud aja vältel.

Esimesi ringtreeninguid sobib korraldada II õppeveerandi keskel vähemalt kahe tunni ulatuses. Ka III veerandi lõppu ja IV algusesse võib planeerida kaks tundi juhuks, kui ilmad ei võimalda väljas harjutamist. Aastaplaanis-graafikus märgitakse ringtreening spetsiaalse tingimärgiga.

Ringtreeningu tunnid on põhiliselt kompleksed, sisaldades sportvõimlemise elemente, üldarendavaid ja juurdeviivaid harjutusi mitmesuguste vahenditega ja ilma. Vahendite valikul arvestatakse nende sobivust vastava klassi õpilastele.

Ringtreeningu edukus sõltub suuresti tunni organisatsioonilisest küljest. Harjutuspai-gad valmistatakse ette vahetundidel.

Tund algab õpilaste organismi ettevalmistamisega eelseisva suure koormuse talumiseks. Viie minuti jooksul sooritatakse üldarendavaid harjutusi.

Tunni põhiosas harjutavad kõik õpilased samaaegselt, kuid igaüks eri jaamas, täites erinevaid ülesandeid individuaalse koormusega.

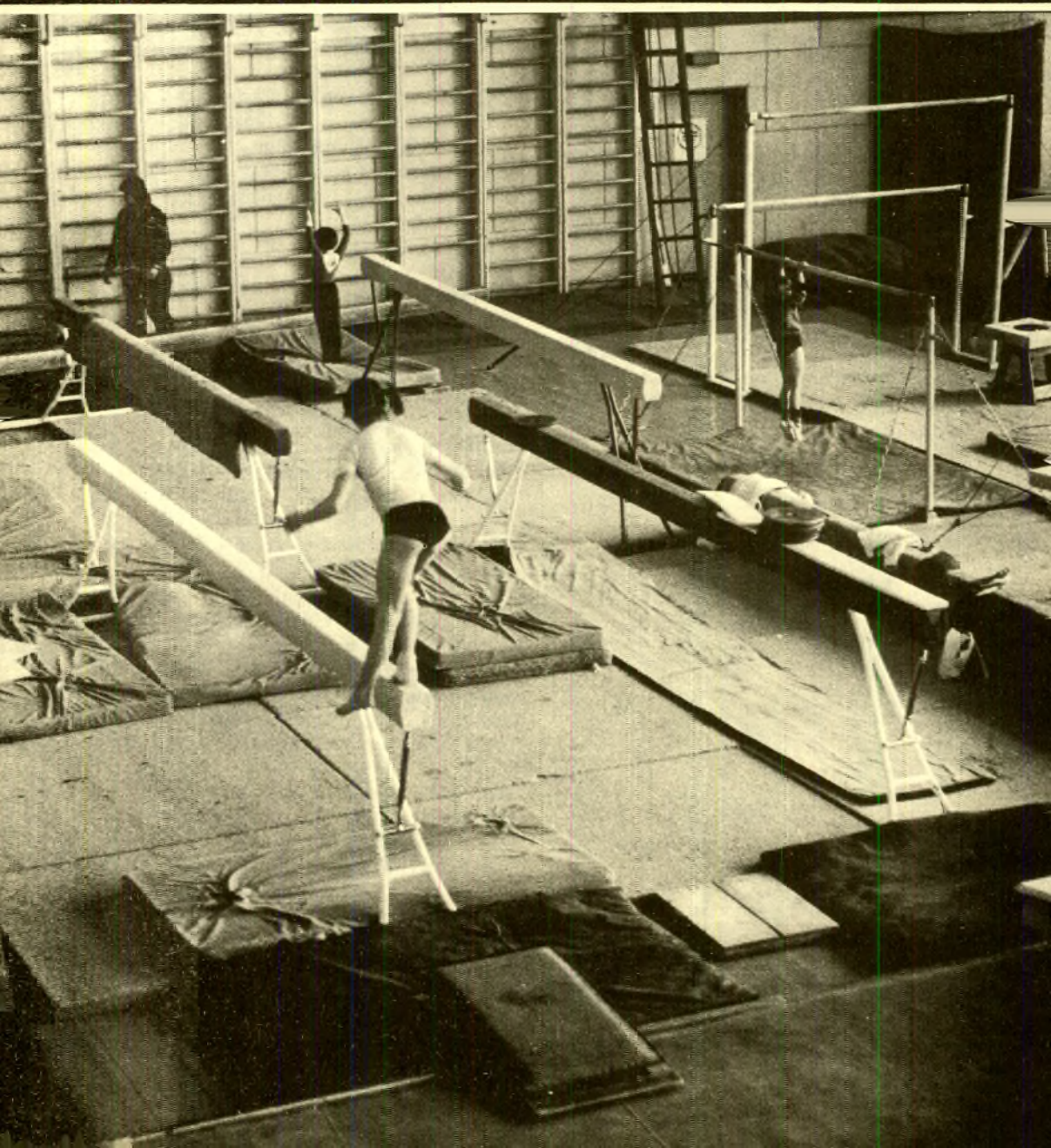
Ringtreeningu esimeses tunnis jaotatakse õpilased jaamade vahel, nimetades õpilase nime ja jaama numbrit. Õpilased asuvad oma lähteasendile käskluse järgi. Esimeses tunnis näidatakse ja selgitatakse ülesandeid igas jaamas. Edaspidi kasutatakse õppekaarte, kuhu on märgitud number ja vastava harjutuse graafiline kujutis. Tundi aitavad organiseerida abilised, keda eelnevalt tunnivälisel ajal on instrueeritud.

Tunniks valmistumisel võib paigaldada kuni 40 jaama, kuid igal konkreetsel juhul jääb nendest tegevusse just nii palju, kui on parajasti õpilasi kohal, ja eeskätt need, mis antud eale on sobivad. Ülearu-

sed jaamad ja vastavad kaardid koristatakse ära.

Väga oluline on harjutamise ja puhkuse ajaline vahekord. Esimeses tunnis kronometreeritakse organisatsioonilisele tegevusele, soojendusele ja jaamade jaotamisele kuluv aeg. Ülejäänud arvestatakse ümber sekunditeks ning jagatakse õpilaste arvule. Harjutamiseks jäi näiteks 25 minutit, s. o. 1500 sekundit. Kui rühmas on 25 õpilast, siis iga jaama juures kulutatav aeg on 60 sek. Kohavahetuse ajaks võib arvestada 3—5 sek. Esimestes tundides kulub harjutuste selgitamiseks rohkem aega, hiljem see väheneb.

Jaotades osavõtjad jaamade vahel, valib õpetaja endale koha, kust on võimalik vaadelda kõiki õpilasi, et vajaduse korral abistada, selgitada, parandada vigu, anda korraldusi. Kohtade vahetuseks antakse vilega kolm lühikest signaali: esimene — lõpetada harjutamine, teine — liikuda teise jaama, kolmas — alustada harjutamist. Kes ei suuda õigesti sooritada üht või teist



harjutust, võib jaama vahetada lihtsama vastu või jaamas puhata. Õpilasi jälgides pöörakem tähelepanu nende näovärvusele, higistamisele, liigutuste koordinaatsioonile. Tugeva väsimuse korral annab õpetaja märku, et õpilane puhkaks, s.o. laseks mõned jaamad mööda, et seejärel jätkata.

Puhkejaamadesse (neid on viis) määratakse vabastatud õpilaste seast abilised, kes kontrollivad hingamist ja südamegevust. Kui vabastatuid ei ole, tuleb õpilastel end ise kontrollida.

Tunni lõpetavas osas sooritatakse lõdvestusharjutusi, et taastuks rahulik hingamine, tõuseks tähelepanu- ja koordinaatsioonivõime.

Huvi suurendamiseks sooritatakse harjutuste vastu tuleks üht osa õpilasi hinnata, valides selleks teatud vahendi või harjutuse. Õpetaja teatab hinde, õpilane peab meeles ja nimetab selle tunni lõpul õpetajale.

Järgmiseks esitatakse valik ringtreeningu harjutusi, mille juures on silmas peetud

võimla pinna ja vahendite maksimaalsest ärakasutamist. Sooritades ühtesid ja samu harjutusi eri klassides, diferentseeritakse nende toimet korduste arvu ja raskusastme muutmiseks. Pakutav variant on hästi sobiv kasutamiseks ülekoormatud võimlas, kus üheaegselt viibib kaks rühma, s.o. sama klassi poeg- ja tütarlapsed.

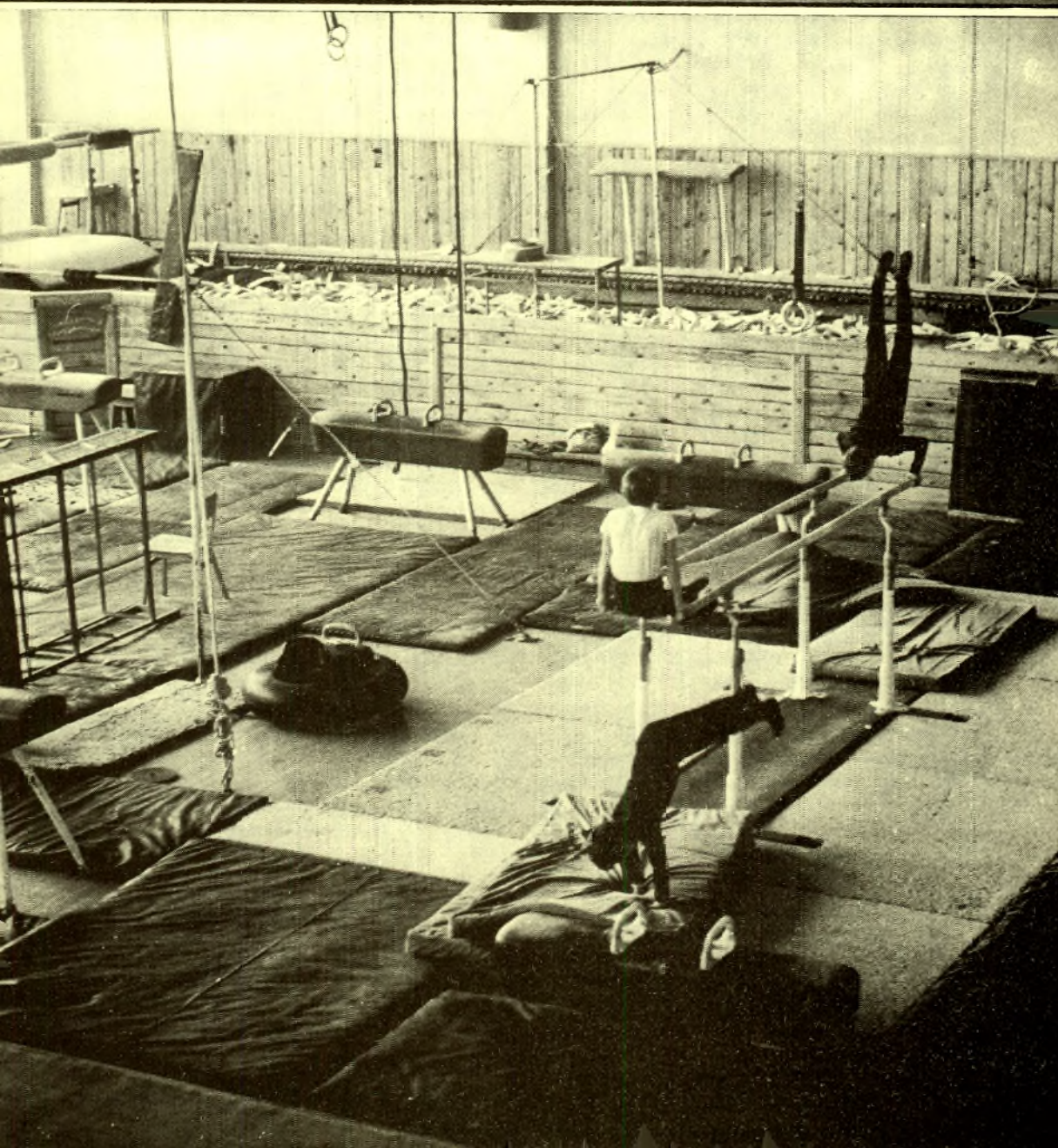
1. Poisid: kangi tõstmine rinnale. Kaal: 6. klassis 10 kg, 7. ja 8. klassis 20 kg, 9.—11. klassis 30 kg. 4—8 korda.

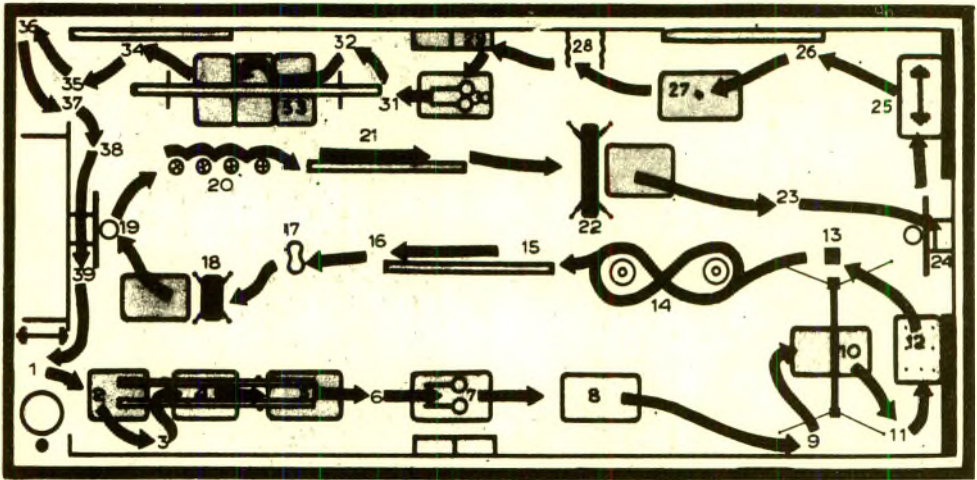
2. Käte sirutamine ja kõverdamine toengus maksimaalselt allalastud paralleelsete rööbaspuude otstel suutlikkuse piirini. Pärast puhkust võib korrata. (Nüüd ja edaspidi, kui pole sooritajate sugu märgitud, sooritavad nii poeg- kui ka tütarlapsed.)

3. Kükkimine. Kuni 30 korda.

4. Rippes liikumine, hoides kaldu asetatud rööbaspuude rööpaist. Kuni 6 korda.

5. Rippes maksimaalselt ülestõstetud rööbaspuude otstel «jalgratas». Terve aja jooksul.





6. Korvpallisöödud ettenähtud viisil vastu seina ja püüdmine. Terve aja jooksul.
7. Poisid: ripe rõngastel kääras ja sirutatult 4–6 korda. Tütarlapsed: rippes hooglemine. 20 korda.
8. VTK vastava astme akrobaatiline harjutus.
9. Varem õpitud harjutuskompleks käsituketega. Kaal: 6. kl. poistele ja tütarlastele 300 g; 7.–11. klassi tütarlastele 500 g, poistele 1 kg.
10. Tireltõus kangil või jalgadega kangil puudutamine. 2–4 korda.
11. Varbseinal rippes näotsi, jalgade viimine taha. 10 korda.
12. Hüpe varbseina varvalt matile. Olenevalt vanusest 1–2 m kõrguselt 4–6 korda.
13. Puhkus toolil istudes, käe ja jalalihaste lõdvestamine. Hingata aktiivselt 2–4 korda.
14. Korvpalli põrgatamine käe vahetamisega, liigutakse kaheksakujuliselt ümber kõrgushüppe postide. Kogu harjutamise aja vältel.
15. Kätekõverdamine eestoenglamangus, käed võimlemispingil. Maksimaalsele kordade arvule. Pärast puhkust võib korrata.
16. Võimlemispingil istudes tennisepalli pigistamine vaheldumisi vasaku ja parema käega. Maksimaalsele kordade arvule.
17. Kükkimine. Poisid: 10–20 korda. Tütarlapsed: kuni 10 korda.
18. Toenghüpe üle kitse. Poisid: harkhüpe, 4–6 korda. Tütarlapsed: käärhüpe kitsele, ülessirutus mahahüpe, 3–4 korda.
19. Pealevise korvile paigalt, vaheldumisi vasakult ja paremalt poolt. Maksimaalne arv kordi.
20. Sulghüpped üle 3–6 topispalli. Kuni 6 korda.
21. Liikumine ümberpööratud võimlemispingil, käed kõrval. Raskendatud variant — kinnisilmi. 6 korda.
22. Sangadega hobuse ületamine vabalt valitud viisil. 8–10 korda.

23. Märkivise topispalliga 5 m kauguselt. 10–20 korda.
24. Rippes kätekõverdamine trapetsil. Poisid kuni 12 korda, tütarlapsed 4–10 katset (impulssi).
25. Poisid: kükkimine, kang rinal. Kuni 10 korda. Kangi kaal sama mis jaamas nr. 1. Tütarlapsed: hüplemine hüpitsaga maksimaalarv kordi.
26. Enesemassaaž. Jalgade ja käte raputamine. Hingata aktiivselt 2–4 korda.
27. Ronimine köiel (vastavalt programmi-le) 1–4 korda.
28. Kummilindi venitamine, linti vaheldumisi parema ja vasaku käega taha viies. Maksimaalne arv kordi.
29. Puhkus lamades (pingil, põrandal), käed pea all. Hingata sügavalt.
30. Poisid: nurktoeng madalatel rõngastel, püsi 1–10 sek. Puhata ja sooritada mitu korda. Tütarlapsed: kätekõverdamine ripplamangus kuni 8 korda. Võib korrata pärast puhkust.
31. Korvpalli põrgatamine paigal parema ja vasaku käega, nägemiskontrollita. Maksimaalne arv kordi.
32. Kõnd poomil, käed ülal. Maksimaalne arv kordi.
33. Poisid: ripplamangust poomil tõus rippesse jalgade haardega piki poomi. 1–3 korda. Tütarlapsed: kombinatsioon poomil (VTK kompleksi vastav aste). 2–4 korda.
34. Võrkpallisöödud vastu seina. Maksimaalne arv kordi.
35. Üleshüpe jalgade maksimaalse tõstmisega. 6–8 korda.
36. 30 m jooks madalstardist (koridoris). 2–4 korda.
37. Puhkus põrandal istudes. Lõdvestada jalgu.
38. Paigalt kaugushüpe (kummirajal või põrandal). 4–6 korda.
39. Parema ja vasaku käe randme jõu mõõtmine dünamomeetriga. 4–6 korda.
40. Hüplemine raskendatud hüpitsaga (kõis läbimõõduga 40 mm). Tütarlapsed kuni 20 korda, poisid maksimaalne arv kordi.

KABINETID UKRAINA NSV-s

AIME RUUBEL

Nüüdiskoolile on saanud iseloomulikuks, et kõik tunnid antakse ainekabinetides. Kabinetsüsteem tervikuna ei õigusta end veel kõikides koolides. Esinevad puudujäägid ajendavad vennasvabariikides ringi vaatama, et leida optimaalseid lahendusi.

Ukraina NSV koolid töötavad kabinetsüsteemil juba üle kümne aasta. Kabinettide rajamisel on arvestatud eelkõige õpetajat, kooli ja õpetaja ühiste jõupingutustega püütud luua head tingimused aine õpetamiseks. Tunduvalt suuremal määral kui meie vabariigis on kabinetide väljaehitamisse sekkunud šeffettevõtted ja haridusosakond. Kiievis, Harkovis ja Severodonetskis nähtud koolides hakkas silma, et ainekabinetis pole peamine mitte õpetaja käsi, õpetaja initsiatiiv, vaid saatutuste taga seisavad veel kooli direktor, linna haridusosakond ja parteikomitee. Šeffettevõtte mure kooliprobleemide lahendamisel on vahetum. Kooli elust võetakse osa mitte ainult materiaalselt abistades, vaid ettevõtte töötajad on kooli sagedased külalised, küll lektoritena, ringide juhendajatena, aga ka otseste abiandjatena tekkinud avariide likvideerimisel, koolimaja remontimisel ja kabinetide väljaehitamisel. On tunda, et kooli ja šeffettevõtte partei- ja ametiühinguorganisatsioon astuvad ühte jalga.

Nähtud koolides (näidatakse aga alati paremaid) on kabinetid tunduvalt rohkem ühenäolised kui meie vabariigis. Aga miks ka mitte! Kiievi Lenini rajooni haridusosakond organiseerib tõepoolest koolipäraste seinakappide tootmist: ühes töökojas valmistatakse esiseinad (tahvlid, kapid, sisseehitatud telerialused), teises tagaseinad (kapid ja stendialused) ning kolmandas automaatika (juhtimispuult, õpetaja töölaud). Töökojast tulevad kaasa töömehed, kes monteerivad ja paigaldavad nii automaatika kui ka kapid. See on tsentraliseeritud ettevõtmine (tellib haridusosakond, tasuvad šefid). Kiievi 57. keskkool sai selle õppeaasta sügisel viimase, 17. kabineti sisustuse. Asjakohane on kõnelda ka Ukrainas nähtud koolipinkidest. Kolmes eri suuruses valmistatud pinkide jaotamise järgi kabinetidesse on asjad

korras: iga õpilane võib istuda oma kasvule vastavas.

Kabinetsüsteemi rajamise algpäevil ei läinud asjad nii libedalt kui eespool lugesime. Esialgu püüdsid õpetajad ja koolid anda oma parima. Eks sealgi olnud ülepakkumist, diletantismi, aga parimad, mida teistele eeskujuks seati, olid tõepoolest nüüdistasemel. Paremate kabinetide projektid ja tööjoonised said kooli ja linna ühismandiks, nende järgi ehitati välja teiste koolide kabinetid. Õpetaja sai oma tööruumi kapid, stendialused, täiustatud tahvli, ideaalsed tehniliste vahendite paigutamise- ja juhtimisvõimalused. Õpetajale püüti luua võimalikult head töötingimused väga lihtsa põhjendusega: vaid heades tingimustes töötavalt õpetajalt on õigus nõuda laitmatut tööd.

Iga õpetaja teab, kui palju jääb ka kõige täiuslikumalt sisustatud kabinetis teha õpetajale endale — kõik see, mis muudab klassiruumi ainekabinetiks. Ja peaaegu igas nähtud kabinetis on tunda õpetaja käekirja, tema töö eripära. Et üleliiduliste programmidega on kinnitatud ka didaktilised materjalid, on omavalmistatuid vähem kui meie koolides. Näha võis aga huvitavaid tööjuhendeid, valik- ja täienduste, tabeleid, pilte, küsitlusseadmeid jms.

Kõikides nähtud koolides paistab rohkem või vähem välja, et kabinetid on rajatud kolmes järgus. Kõige vanemate (nn. aine põhikabinetide) väline kujundus on ehk mõnevõrra aegunud, kuid didaktilistest materjalidest, näitvahenditest ja õpikute-käsiraamatutest on nad kõige rikkamad. Praegu asendatakse seal mööblit ja tehnilisi vahendeid moodsamatega.

Kõige meeldivama mulje jätsid kabinetid, mille sisustus on 4—5 aastat vana.

Äärmiselt läbimõeldud õppevahendite paigutus, tehnika automatiseeritus (ja automaatika töötas tõepoolest kõikjal!) ning õpetaja valmistatud abimaterjalide (tabelid, enamasti projektsiooniseadme tarvis, helilindid jms.) rohkus tekitasid tunde, et seal on hea töötada ning õpetaja leeb oma tööd rõõmu ja vastutustundega. Seda kinnitas nähtud tundide asjalikkus ja õpetajatest õhkuv tööõõm oma valduste tutvustamisel.

Kõige uuemad, parima mööbliga kabinetid jätsid pisut kõleda mulje. Õpetajad olid tagasihoidlikumad ja näidatagi oli neil vähem. Aga küllap ei sobinud kõik nende poolt varem valmistatu ning kasutatu uue sisustusega. Seevastu mõtteid, kuidas ja mida valmistada, jätkub neil küllaga.

Kiievi koolides otsitakse võimalusi tehniliste vahendite kasutamiseks päevavalguses. Seetõttu ei ole uuemates kabinetides pimenduskardinaid. Kasutatakse suurema valgusjõuga projektoreid, sageli läbi-

paistvat ekraani ja projektsiooniseadet selle taga.

Ukraina koolides võis näha hästi sisustatud lingvafonikabinette. Ometi jätsid parima mulje Harkovi 1. keskkooli reaalainete ja 62. keskkooli matemaatikakabinet nii väliskujunduselt, materjalide rikkuselt kui ka nende käepärasuselt.

Harkovi 1. keskkool alustas kabinettide sisustamise teist järku sellega, et saatis füüsikaõpetaja tutvuma parimate füüsikakabinettidega oma vabariigis ja Moskvast. Tema soovide kohaselt valmistati lastevanemate ja šeffide abiga projekt, millega kooli direktor läks šeffettevõtte juhtkonna juurde. Mitmes eri tehases valmistatud mööbel ja automaatika sai nägus ning töökindel. Pruunides-rohelistes ja valgetes toonides väliskujundus mõjub tagasihoidlikuna. Avarapinnalise tahvli taha on paigaldatud läbipaistev ekraan, projektsiooniseadmed, õpetajalaua juhtpult, grafoprojektor ja ostilloograaf. Kogu tehnika (ka õpilaslauades olevad küsitlusseadmed) on juhtpuldil reguleeritav. Esiseinakappides asub dia- ja fonoteek. Tahvli kohale on kinnitatud omapärane sekundimõõtja. Laboratoorsete tööde vahendid asuvad tagaseinakappides, demonstratsioonivahendid laboratooriumiruumis ja esiseinakappides.

Matemaatikakabinetis äratab tähelepanu tahvli kohale asetatud 16 eraldi tagant valgustatavat orgaanilise klaasiga kaetud tabelikohta. Vastavalt õpitavale materjalile hoiab õpetaja seal tabeleid-jooniseid paarist päevast kuni nädalani. Tahvlina töötab ka grafoprojektor. Väga rikkalik on kilele ja paberile valmistatud tabelivaru. Tehniliste vahendite kasutamine on õpetajale tunnis aja kokkuhoiu kindlamaid reserve. Selles kabinetis on hästi varustatud ka õpilase töökohad (õpikud, joonestus- ja kirjutusvahendid).

Keemiakabinet on koolis uusim, sisustatud tehnika viimase sõna järgi. Hea nähtavuse tagavad astmeti paigutatud pingid. Klassi keskel on paneel juhtmestikuga (gaas, vesi) ja sellest kummalgi pool 3 õpilaskohta. Õpetajalaua plaadi kõrgus on reguleeritav, selles asub juhtpult. Esiseinas on tahvel, magnettahvel ja tõmbekapp, tahvli kohal läbipaistev ekraan, kuhu filme ja slaide projekteeritakse tahvlitagusest ruumist. Omamoodi kasutuse on leidnud klassi keskel asuval paneelile paigutatud grafoprojektor. Reaktiivide kokkuhoiuks tehakse katsed tilgutimeetodiga: kui keemiline reaktsioon ei vaja soojendamist, tilgutatakse reaktiivid klaasile ja ühinemisreaktsioonid tehakse grafoprojektori ekraanil nähtavaks kogu klassile.

Harkovi 64. keskkool asub kesklinnast paarikümne kilomeetri kaugusel. Ometi sõidetakse sageli just sinna uudistama

õpetaja M. Martõnova matemaatikakabinetti. Sellest tavalisest väiksemast klassiruumist on õpetaja osanud šeffettevõtte ja lastevanemate abiga luua omanäolise, õnnestunud ruumilahendusega kabineti. Tahvel on pruuniks värvitud orgaanilisest klaasist. Tahvlitaguste tulede süütamisega saavad nähtavaks ruudustik, koordinaatteljestik mitmete matemaatika põhigraafikutega. Tahvli kohal asuvad eelkirjeldatud tabelikohad. Tahvlialustes kappides paiknevad joonestusvahendid, matemaatilised mudelid laboratoorseteks töödeks. Diaprojektorid on peidetud tagaseina sees olevasse kappi, astrolaabide jalad, pikad joonlauad aknaalusesse tühemikku. Paigutus on põhimõttel, et õppevahend saaks nähtavaks sobival hetkel tunnis. Ukseseina täidab unikaalne orgaanilisest klaasist riiulitega kapp, kus paiknevad näitvahendid. M. Martõnova ütles ruumi tutvustamisel, et kapi keskosas asub üle 3000 raamatu ja brošüüri. Arvasin end arvu «3000» valesi kuulnud olevat, sest avariilulite pind tundus selleks liiga väike. Minu kahtluse peale õpetaja muigas ja avas kapi. Selgus, et nähtaval olid vaid kapi «uksel» asuvad raamatud. Samuti olid raamatuid tulvil kapiukse seesmine pool ja kapp ise. Igal riiulil seisid raamatud vaid ühes reas, kergesti kättesaadavalt. Tavaliselt avaneva kapi ukсед liikusid kuul-laagritel sujuvalt, hoolimata kaherealise raamatukogu raskusest. Kapi välimisel riiulil seisid kõige enam kasutatavad raamatud, ajakirjad, ülesannete kogud. Sisemisse ossa olid peidetud harvemini kasutatavad.

Väliselt äärmiselt tagasihoidlik kabinet, puhas ja päikesepaisteline, võimaldab õpetajal töötada igati nüüdistasemel. Kas ongi vaja helklevat mööblipinda, kalleid juhtpulte?

Ukrainas nähtu-kuuldu paneb mõtlema nii mõnegi asja üle pisut teistmoodi kui meil kombeks. Küllap on üht-teist üle võtta meie koolidelgi (vahest ka haridusosakondadel).

Kõikides külastatud koolides olid õpetajad ja direktorid kabinetsüsteemi veendunud patrioodid. Ukraina kolleegide püüdlusi väljendavad võib-olla kõige paremini Harkovi 1. keskkooli direktori T. Konstantinova mõtted:

□ õpetamine kabinettides annab õpetajale võimaluse areneda, koguda vajalikku õppematerjali, seda käepäraselt ja süstematiseeritult säilitada;

□ õpetajad (ja ka õpilased) kasutavad tunnis aega ratsionaalselt; «õpetaja avab, lülitab, kontrollib»; kogu ettevalmistus ja sagimine toimub tunni eel;

□ kabineti näitlikustamine aitab kaasa sellele, et isegi need õpilased, kes õppimisest ei hooli, saavad teada faktid.

МЕЖВУЗОВСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

ХЕЛЛЕ ХЕЙТЕР

В Тарту с 30 ноября по 1 декабря 1978 года проходила Межвузовская научная конференция, посвященная актуальным проблемам подготовки учителя русского языка для национальной школы. Конференция организована Тартуским государственным университетом и Министерством высшего и среднего специального образования ЭССР. В ней приняли участие, кроме республиканских научных педагогических учреждений, представители из Института русского языка им. А. С. Пушкина, Института русского языка АН СССР, Киевского государственного педагогического института иностранных языков, Вильнюсского государственного педагогического института, Государственной консерватории Литовской ССР и Азербайджанского педагогического института им. М. Ф. Ахундова.

Конференцию открыл декан филологического факультета проф. А. Кюннап. Он пожелал конференции успешной работы в обсуждении актуального вопроса подготовки педагогических кадров — учителей русского языка для национальной школы. Он подчеркнул особо важное значение проблемы для нашей республики.

С докладом «О месте, роли и задачах высшего педагогического образования» выступил ректор Таллинского педагогического института доцент К. Э. Когер. В своем докладе он отметил, что критерием работы высшего учебного заведения является соответствие его учебно-воспитательного процесса нуждам и целям развития общества. Он подчерк-

нул большое значение современной марксистской науки, которая позволяет более точно определить специфические функции как высшего педагогического образования, так и общеобразовательной школы при формировании молодого поколения. Особое внимание в докладе уделялось подготовке молодых специалистов.

С переходом к коммунизму возрастает роль как образования и воспитания, так и роль личности педагога с высшим педагогическим образованием.

Исходя из новых учебных планов и программ для подготовки учителей русского языка и литературы в Таллинском педагогическом институте, К. Э. Когер считает возможным выработать отвечающую современным требованиям педагогическую систему воспитывающего обучения и обучающего воспитания.

Проблеме лингвистической подготовки учителей русского языка был посвящен доклад заведующего кафедрой русского языка Тартуского государственного университета профессора М. А. Шелякина «О лингвистической подготовке учителей русского языка для эстонской школы». В своем докладе проф. М. А. Шелякин подчеркнул большое значение лингвистической подготовки учителя русского языка для эстонской школы. М. А. Шелякин отметил, что задачи подготовки учителя совпадают с общим характером развития современного языкознания. Наиболее актуальные аспекты современных лингвистических исследований акцентируют именно те стороны в описании языка, которые являются особенно важными при обучении неродному языку. Лингвистическая подготовка учителя должна соответствовать современному уровню языкознания.

Особое внимание в лингвистической подготовке учителей русского языка для эстонской школы уделяется курсу современного русского языка в функциональном аспекте. Функциональная фонетика предполагает показ звуковых явлений русского языка на фоне общих закономерностей звукового строя, действующих в языках «европейского фонетического стандарта», и прежде всего в эстонском языке. Функциональная морфология сосредоточивает внимание на значении и употреблении морфологических категорий. Задачей функционального синтаксиса является показ различных синтаксических структур в качестве единой системы и особенности коммуникативных задач, решаемых путем выбора той или иной структуры. Большое место в этом курсе должно занимать соотнесение структурного и коммуникативного синтаксиса.

Необходимость тесного соотнесения лингвистической подготовки учителей с актуальными проблемами современного языкознания обуславливает большое значение спецкурсов и спецсеминаров, где студенты получают сведения о современных лингвистических проблемах, сопоставительном и типологическом изучении языка, обучении различным аспектом речевой деятельности.

Общим проблемам профессиональной подготовки учителей русского языка были посвящены доклады А. А. Метса (Тарту), Л. Г. Векиловой (Баку), Н. Я. Стороженко (Тарту), В. С. Алиевой (Баку), В. А. Бухбиндера (Киев).

В докладе «Формирование профессиональной ориентации у студентов отделения русского языка и литературы Тартуского государственного университета» заведующий кафедрой методики ТГУ доцент А. А. Метса рассматривала основные этапы формирования учителя-русиста. Особое внимание уделялось вузовскому этапу подготовки учителя русского языка. В вузовской подготовке в докладе выделены следующие центры: центр теоретических дисциплин (лингвистических, литературоведческих, общественно-политических); центр практического русского языка; центр теоретической и практической подготовки по психолого-педагогическому и методическому циклам.

Как отметила А. А. Метса, успех вузовской подготовки зависит не только от уровня школьной подготовки, но и от мотивов поступления в университет, от профессиональной ориентации, от целенаправленности академических интересов студента.

В докладе рассматривались пути формирования профессиональной ориентации и повышения мотивационной активности студентов в вузе. Формирование профессиональной ориентации, как отмечилось в докладе, предлагает, с одной стороны, углубление теоретической подготовки студентов, с другой — укрепление связи вуза со школой.

Проблеме использования профессионально обусловленных учебных ситуаций, игр в курсе практического русского языка был посвящен доклад профессора Л. Г. Векиловой. В докладе рассматривались наиболее типичные ситуации, характерные для профессии учителя, преподающего русский язык в нерусской аудитории, и возможности их применения, исходя из рабочей программы. Ценность подобных учебных ситуаций в выработке профессиональных умений и навыков, как подчеркивалось в докладе, в том, что поможет созда-

нию в среде обучающихся атмосферы профессионального общения. Кроме того, использование учебных ситуаций облегчает процесс обучения, делает его более эффективным и лучше управляемым.

О необходимости профессиональной направленности процесса обучения студентов говорила в своем докладе доцент Н. Я. Стороженко. Она отметила, что преподавание дисциплин лингвистического цикла должно быть четко профессионально ориентировано. Эту задачу следует реализовать также на занятиях по практическому русскому языку как в отборе, так и в организации учебного материала.

Эта же проблема рассматривалась в докладе профессора В. А. Бухбиндера «Роль учебно-профессиональной задачи в формировании профессиональных умений на занятиях вторым языком в педвузе». Как было отмечено в докладе, содержание практических занятий языком недостаточно ориентировано на формируемую профессию, слабо используют при обучении языку межпредметные связи, задания в ряде случаев носят немотивированный характер и поэтому не осознаются студентами как компоненты профессионально ориентированной деятельности. Включение в систему практических занятий учебно-профессиональных задач способствует формированию профессионально-педагогических качеств личности студентов и вместе с тем улучшает их общую подготовку по языку.

Проблемы, связанные со значением преподавания литературы в формировании будущих учителей, рассматривались в докладе профессора Ю. М. Лотмана «Роль преподавания литературы в воспитании облика будущего учителя».

По частным вопросам учебно-методической подготовки учителя для нерусской школы выступили М. Н. Канн (Баку), А. Н. Васильева (Москва), К. П. Алликметс (Тарту), И. Мустейкене (Вильнюс), И. А. Добронеевская (Баку), А. О. Османзаде-Силтанова (Баку), И. Х. Хейтер (Тарту), Т. А. Казесалу (Тарту), В. А. Тарве (Тарту), П. А. Эслон (Таллин) и В. Соколенко (Таллин).

Системе упражнений, направленных на формирование педагогических навыков и умений, на занятиях по русскому языку был посвящен доклад доцента М. Н. Канн. Формирование профессиональных умений, связанных с оперированием языковым материалом в учебных целях, как говорилось в докладе, не нашло до сих пор своего должного решения. В практике обучения

русскому языку студентов-азербайджанцев разработана система профессионально мотивированных упражнений с учетом специфики будущей деятельности учителя. В докладе приводились некоторые типы этих упражнений.

Доцент А. Н. Васильева в своем докладе «О первом туре экспериментального цикла занятий типа творческих бесед при обучении русскому языку как иностранному» рассказывала о результатах эксперимента, проведенного в группе преподавателей-русистов из ГДР. Главной целью эксперимента было разработать методическую модель подготовки и проведения в учебных условиях длительной коллективной творческой беседы, обеспечивающей мыслительно-речевую активность всех учащихся и продуктивную речевую деятельность на русском языке. Учебный процесс экспериментального цикла включал 3 основных аспекта: а) предваряющую и завершающую языково-познавательную и тренировочную работу; б) подготовительную языково-речевую работу и в) собственно беседу — естественную устно-речевую деятельность.

Основным положительным результатом эксперимента, как отметил докладчик, явилось достижение серьезной творческой самоподготовки учащихся, а главное — высокого качества действительно продуктивной устной речи.

К. П. Алликметс в докладе «Роль и место устного перевода в системе подготовки филологов-русистов» показала, что обучение устному переводу, который составной частью входит в курс практического русского языка для филологов старших курсов в Тартуском государственном университете, также подчинено целям формирования у студентов навыков практической профессиональной деятельности. В докладе рассматривались основные этапы организации работы по устному переводу. Работа по обучению устному переводу, как отметила К. П. Алликметс, способствует выработке умений, характеризующих профессиональные качества будущих учителей: умения анализировать свою речь и слышать ошибки выступающих, использовать на уроках ТСО, подбирать соответствующий материал, исходя из поставленной цели, организовать работу по переводу в школе.

Доцент И. Мустейкене в своем докладе рассматривала роль наглядности в лингвистической и методической подготовке учителя. Применение наглядности, например, в объяснении синтаксических явлений стимулирует разви-

тие лингвистического мышления будущего учителя, способствует пониманию задач школьного курса русского языка. Умения и навыки построения и использования наглядных средств обучения, приобретенные студентом в вузе, будут надежной основой его методического совершенствования.

Доцент Т. А. Казесалу остановился на задачах методического семинара в формировании у студентов-русистов умений и навыков научно-исследовательской работы. Как отметила Т. А. Казесалу, современный вуз должен подготовить специалистов, которые, кроме профессиональных умений и навыков, обладают определенными умениями и навыками научно-исследовательской работы. Задачи формирования и развития основ научной работы по методике решаются в спецсеминаре по методике. В докладе приводились примеры из работы методического семинара по проблеме отбора и организации учебного материала для обучения русскому языку в эстонской школе.

Месту и значению педпрактики в общей методической подготовке молодого учителя был посвящен доклад доцента Х. И. Хейтер. Педпрактика, как отмечилось в докладе, является важной частью процесса формирования личности и основ профессионально-педагогического мастерства будущего учителя. Исключительно важной при организации педпрактики является дифференция содержания и форм работы на всех этапах практики. Дифференция предполагает постепенное увлечение самостоятельности студента. От успешного проведения педпрактики в целом зависит отношение студента к будущей профессиональной деятельности. В докладе рассматривались факторы, способствующие положительной мотивации к профессии учителя.

По проблеме профессиональной адаптации молодых учителей русского языка выступила В. А. Тарве.

В докладах П. А. Эслон и В. Соколенко затрагивались проблемы обучения будущих учителей навыкам речевой коммуникации на русском языке в условиях педагогического института.

На заключительном заседании зав. кафедрой методики русского языка ТГУ доцент А. А. Метса отметила ценность проведенной межвузовской конференции в дальнейшем совершенствовании подготовки учителей-русистов.

Участники конференции приняли рекомендации, направленные на дальнейшее улучшение подготовки учителей русского языка и литературы для национальной школы.



KOOLIEELNE KASVATUS

MÄNGIVAST LAPSEST TÖÖTAVAKS LAPSEKS

LIIVIA ASMER

Töö on inimtegevuse liik, on inimese elu esimene ja hädavajalik tingimus. Iga tööne tegevus eeldab teatavat vaimset ja kehalist arengutaset: suutlikkust tahteliselt ning füüsilisteks pingutusteks, elementaarseidki teadmisi, oskusi, kogemusi, võimeid. Nagu on näidanud füsioloogide uurimused, mõjutab füüsiline töö peale lihaste ka paljude teiste inimkeha organite (südame, veresoonkonna, kopsude, närvisüsteemi) tegevust. Sellistest mitmepalgestest arengut mõjutavatest faktoritest tingituna peetakse töökasvatust (kasvatamist töö kaudu tööprotsessis) kommunistliku kasvatus üheks olulisemaks komponendiks. Töökasvatuse põhimõtteliseks olemuseks võime lugeda K. Ušinski ammu lausunud sõnu, et lapsi ei tule kasvatada mitte õnnelikult, vaid töörohkeks eluks, sest töö toobki neile õnne.

Töökasvatuse organiseerimisega on tihedalt seotud kõik teisedki kasvatusliigid. Nende koosluse käsitlemise põgusus käesolevas artiklis ei tähenda selle ühtsuse alahindamist, vaid vastupidi — kõigist

neist suhetest (töökasvatus—kõlbeline kasvatus, töökasvatus—esteetiline kasvatus jne.) tulenevad probleemid on niivõrd tähtsad ja laiaulatuslikud, et vajavad põhjalikumat omaette analüüsi.

Oma kirjutise põhieesmärgiks oleme seadnud ülesande vaadelda paralleelselt mängulise ja töise tegevuse toimet koolieelses eas olevale lapsele. Võrdlemises lähtume A. Vögotski, A. Leontjevi ja D. Elkonini mänguteooriaid käsitlevatest teoreetilistest töödest ning konkreetselt koolieelikute töökasvatust uurinud nõukogude pedagoogide materjalidest ja vastavatest koolieelse kasvatus programmi-dest.

Lugedes lasteaedadele mõeldud näidisprogrammi töökasvatuse eesmärgi ja ülesandeid käsitlevat osa, saame V. Netšajeva järgi moodustada viis suuremat ülesannete gruppi:

- 1) ülesanded, mille abil kasvatatakse positiivset suhtumist täiskasvanute töösse, õpetatakse täiskasvanutele jõukohast abi osutama ja pannakse lapsi huvi tundma töö resultaadi vastu;
- 2) ülesanded, mis suunatakse tööharjumuste kujundamisele, teadmiste andmisele vastavatest töödest ja oskuste formeerimisele töötada korralikult, osavalt ja piisavalt kiires tempos;
- 3) ülesanded, mille abil kasvatatakse töös vajaminevaid isiksuse omadusi (vastutustunne, valmisolek töötamiseks jne.);
- 4) ülesanded, mille kaudu õpetatakse last nii oma kui kogu kollektiivi tööd organiseerima, ette valmistama (tööriistade, laudade jms. kordaseadmine enne ja pärast töist tegevust);
- 5) ülesanded, mis kujundavad lastevahelelisi positiivseid suhteid tööprotsessis (oskust kooskõlastatult kõigi lastega töötada, oskust märgata, kes vajab abi ning seda pakkuda jne.).

Kõigi nende ülesannete täitmist alustame mängu kaudu, sest mäng (eriti noorematel lastel) on koolieelikuile kõige meeldivam, kütkestavam ja mõistetavam tegevus. Mäng ja töö on täiesti erinevad tegevusliigid, mis teineteisega siiski väga tihedalt seonduvad. Nagu ütles A. Makarenko, on laste töö lähedane mängule ja hea mäng sarnaneb selles sisalduva jõupingutuse tõttu tööga. Jälgides laste endi suhtumist tööülesannetesse näeme, et mäng on neile tõsine töö; tõelise töö muudavad nad aga sageli mänguks või vähemalt toovad sellesse rohkeid mänguelemente.

Lapsed leiavad töös sedasama, mis haarab neid mängus ja muinasjutus — inimese parimate intellektuaalsete ning emotsionaalsete omaduste kõige elavamalt ilmingut, nentis V. Suhhomlinski. Ta too-

nitask ka seda, et mida targem, tunderik- kam ja tahtekindlam on inimene, seda ilmekamalt avaldub tema kaldumus mit- mesugusteks töisteks tegevusteks, sest töökus areneb ühtaegu niihästi vaimuelu intellektuaalses, emotsionaalses kui ka tahtelises sfääris. See tingib vajaduse õpe- tada lapsi lugu pidama vaimsest tööst. Kogedes selle tööliigi raskust, hakkavad lapsed paremini mõistma kehalise töö tähtsust ja vajalikkust.

Töökasvatuse eesmärke loeb Suhhom- linski täidetuiks siis, kui lapsi peab töö juurest vägisi eemale ajama. Selleks on aga tehtavat tööd vaja armastada, temast siirast rõõmu tunda. «Töörõõm on igapäevase elu ilu» ja «mida suurem on rõõm tööst, seda enam laps ennast hindab, seda selgemalt tunnetab ta selles tegevuses iseennast ja oma jõupingutusi... tänu sellele tunneb laps end kollektiivi liikmena».

Tekitanud huvi mõne tööülesande täit- mise vastu, püüame leida võimalusi selle töösoovi realiseerimiseks, sest tingituna teatavale eale omasest pidurdamatusest, ei suuda laps oma soovi täitmist pikaks ajaks edasi lükata. Ta võib suhteliselt kiiresti ümber lülituda mõnele teisele tegevusele.

Esmase aktiivsuse ergutamine ongi te- gelikult lapse teovõime ja tööarmastuse kasvatamise alus. Seevastu negatiivsed kriitilised märkused ja initsiatiivi sum- mutamine piiravad tööks nii vajaliku ene- sealgatuslikkuse arengut, mis võib pika- peale muuta lapse oma suutlikkuse suhtes umbusklikuks. Et lapse kriitiline meel on alles kujunemisejärgus, ei suuda ta ise oma töö resultaadi üle objektiivselt otsustada. Seetõttu rahulduvad nad sageli kiitusega oma jõu- ning tahtepingutusele. Täiskas- vanupoolne edu märkamine ja märkimine tõukavad last oma oskusi täiendama.

Lapse tegevuse sisu oleneb paljuski last ümbritsevast tegelikkusest, tema arenda- vast või mittearendavast mõjust lapsele. Ka töö ja selle kvaliteet on mõjustatud neist esemete-asjade ning suhete-tegevus- te sfääridest, milledega laps kokku puu- tub. Pole ju reaalne oodata lapselt näiteks puidutööoskusi, kui lasteaias pole selle tarvis ühtki vahendit, ühtki ses töös kom- petentset kasvatajat ja kui lapsed pole iialgi näinud ühtki täiskasvanut puidu- tööga tegelevat.

Vahetevahel kurdavad kasvatajad, et lapsed ei hinda nende tööd, ei hoiu män- guasju ega oma riideid, ei abista ilma vas- tava korralduseta teenindavat personali. Kas siin saab süüdistada lapsi? On tõesti raske sisendada lastele armastust igapäe- vase, n.-ö. argitöö vastu. Oma kogenema- tusest ei märka lapsed sageli, mida on vaja teha, kus abistada — seda ei saa aga

lugada abivalmiduse puudumiseks. Kui laps oma väheste vilumustega ei märka ise abi pakkuda, pöördume tema poole sellekohase palvega. On aga arvata lapse keeldumist, esitame tööülesande käsu vor- mis kindlal, rahulikul ja asjalikul toonil. Tööarmastust ei kasvata episoodilised anna-vii-pane tüüpi korraldused, mis oma olemuselt on täiskasvanut teenindavad. Kui selliste ülesannete täitmine sunnib lapsi pidevalt oma mängu katkestama, võib lastel tekkida eitav suhtumine nii täiskasvanute käskude kui igat liiki tööde suhtes. Et kasvataja ülesanne on mängu- list tegevust üha edasi arendada, mitte seda lõhkuda, püüame tööülesannete and- miseks leida sobivaima aja (kas on mäng juba lõppenud või pole jõudnud veel alata).

Ühekordsetest ülesannetest efektiivse- mad on pidevad, korrapärast täitmist nõudvad tööd, mis õpetavad tunnetama oma kohustusi, kasvatavad püsivust ja sihikindlust. Reeglipärased tööülesanded, mille sooritamiseks aja leidmine on laste endi mure, õpetavad neid oma mängulist tegevust planeerima ja reguleerima.

Mänguline tegevus pole ajendatud mingitest kindlastest resultaadi saavutamise motiividest, pole produktiivne tegevus. Mängitakse tegevusest saadava rõõmu ja rahulolu pärast, tegutsemisvajadusest.

Erinevalt mängu eesmärgistamatusest omab iga koolieelikute tõine tegevus alati kindlaid eesmärke ja annab mingitaseme- list toodangut (labidaga maa kaevami- ne = töötamine; labida kasutamine maja, hobuse või muu sellisena = mängimine).

Mängus luuakse kujuteldav situat- sioon ja seda seetõttu, et mänguasi säili- tab mängus oma õige tähenduse ka siis, kui talle omistatakse teised funktsioonid ning sooritatakse sellele mitteametlikke operatsioone.

Töö sooritamise nõuab tööle vastavat reaalselt situatsiooni, kus igale esemele jääb tema põhifunktsioon, mistõttu antud esemega saab sooritada ainult sellele va- hendile ettenähtud tööoperatsioone (män- gus võime saagida luuaga, kammiga vms., töö puhul tuleb saagimine kõne alla ainult saaga).

Tööriistadega tegutsemine kannab nii kaua mängulist iseloomu ja on valdav seni, kuni on omandatud praktilised osku- sed vastava töövahendi kasutamiseks. Alles seejärel saavad mäng ja töö oma kohad vahetada. Oskused peavad muutuma harjumusteks ja vilumusteks. Harju- mus kujuneb aga teatavasti sagedase kor- damisega. Et vältida lastes sama tege- vuse kordamisel tuidumuse teket, peavad need harjutused (oma olemuselt on nad erinevad, kuid taotlevad ühist eesmärki) olema mängulise iseloomuga. See tähen-

dab töövõtete õpetamist mängu vajadustest lähtuvalt, sest mängusoovi realiseerimise võimalus aktiveerib seatud eesmärgi saavutamist (näiteks mänguks vajalike esemete valmistamine). Aktiveerimist tingib koolieeliku nõrgalt arenenud eesmärgi tunnetamine.

Mängulisele tegevusele on üldiselt iseloomulik toimimine samas järjekorras kui päriselt, kuid ei juhtu ka midagi, kui laps oma toimingute järjekorda mingil määral muudab.

Tööoperatsioonide sooritamisel ei ole sellist võimalust (ei saa esmalt pesu loputada, siis seebitada ning seejärel kuivama riputada).

Kui mängu tekkeks on vajalik vaid põhiliste sensomotoorsete koordineerimise areng, on töö tegemiseks vaja konkreetseid oskusi, teadmisi, võimet end pingutada, lihasjõudu jms.

Vajadus mängida on lapsel kaasasündinud omadus; vajadus töötada tekib aga kasvatusprotsessis pedagoogiliste mõjutuste tulemusel.

Mänguline tegevus areneb enamasti laste endi initsiatiivil; tööülesanded vajavad põhjalikumalt selgitamist, suunamist, harjutamist.

Mängus pole kasvataja sekkumine ja juhendamine nii olulised kui töös.

Sama mängu võib laps väsimust ja tüdimust tundmata mängida lugematuid kordi; tööoperatsioonide sooritamine kutsub esile tunduvalt kiirema väsimise.

Kuigi öeldakse, et lastel on lausa eluline vajadus mängu järele, pole see siiski seotud vitsaalsete tarvete rahuldamisega, mida on aga tõine tegevus (lauda kaetakse, et oleks võimalik süüa, süüakse, et koguda elamiseks jõudu; riietatakse, et mitte külmetuda jne.).

V. Suhhomlini sõnade järgi peab töökasvatuse olema seda rohkem mängust lähtuv, puht lapsepärane, mida vähem eivad lapsed elukogemusi ja mida väiksem on nende kehaline jõud.

Seda kinnitab ka Z. Manuilenko katse — säilitada liikumatu poos a) lihtsalt ülesandena ja b) mängurollina. Esimesel juhul olid tulemused tunduvalt nõrgemad. See veenab meid, et lastel on vastavate rollide kaudu oma ülesandeid (ka neile raskete või ebaseeldivatena tunduvaid) kergem täita kui käsu korras. Nagu A. Vögotski ütles, hakkavad lapsed sageli mängima seda, mida nad tegelikult samal ajal just teevad, luues mingeid teisi suhteid, et kergendada sellega ebaseeldiva tegevuse täitmist.

Mängurolli sisseelamiseks on soovitatav kasutada mitmesuguseid kostüüme, peakatteid, rekvisiite. Samu võimalusi saab

edukalt rakendada ka töökasvatuse (enne lauda katma asumist sisendame lapsele, et ta on nüüd perenaine, seome pähe räti, ette põlle ning tuletame kogu töö vältel meelde tema uue rolli tähtsust, vajalikkust, sellega seotud kohustusi ja ülesandeid).

D. Elkonini andmeil täidab laps kollektiivis oma mängurolli edukamalt kui üks olles. Ta tutvustab katse tulemusi, kus «tunnimeheks» olnud laps valitses teiste juuresolekul oma mängurolli ülesannetest tulenevat käitumist tunduvalt paremini kui siis, mil teadis end järelevalveta olevat. Ka töö ajal on kollektiivil suur tähtsus. Kui lapsed teavad, et neid jälgitakse või nende töötulemusi teistega võrreldakse, on tehtav kõrgema kvaliteediga.

Nagu väidab koolieelse kasvatuse programm, saab töökasvatuse peamise eesmärgi täitmine — lastes õige töösuhetumise kujundamine — olla edukas ainult teatava eeltingimusest lähtuvalt töö ja mängu erisuse väljaselgitamise ning arvestamise alusel. Seetõttu peame enne vastavate meetodiliste võtete kindlaksmääramist põhjalikult läbi mõtlema, kuidas õpetada võimalikult paremini väikest last, kes tahab mängida, tööd tegema ja seda armastama.

Püüame töötamisvajaduse kujundamisel suunata laste aktiivsust nii, et säiliks selle eeltingimuse huvi — huvi mängulise tegevuse vastu.

UMBUSI VALLAKOOLIST JA KOOLMEISTRITE ETTE- VALMISTAMISEST HOLLMANNI SEMINARIS

HARALD REBANE

Põltsamaa külanõukogu Umbusi külast on pärit Ed. Vilde elukaaslane Linda Jürmann-Vilde, Eesti tööliikumise tegelane ja filosoof Arkaadi Uibo, majandusgeograaf prof. Salme Nõmmik, tõstja Saul Hallap ja teisi tuntud inimesi. Umbusi küla ajaloo, Vana-Põltsamaa kooli, kolhooside rajamise ja tänapäeva kohta on materjali kogunud kodu-uuri- ja Hilda Magnus, kelle kokkuvõtted ootavad veel avaldamist. Alljärgnevas käsitletakse omaaegset Umbusi küla Uue-Põltsamaa vallakooli. Ka see on osake tolleaegsest eluolust, milles paljugi on üldistamisväärsed. Selleks et õigesti hinnata tänapäeva, peab olema sild minevikku.

Teame, et eesti talurahvale määratud koolivõrk rajati 17. sajandi viimaseil aastakümneil. Siin nimetame Bengt Gottfried Forse-liust. Põhjasõjas hävis suurem osa tehtust.

18. sajandil levis sõjast vintsutatud talurahva kirjaoskus koduõpetuse korras ja vennastekoguduse toetusel. See on rahvakooli eelajalugu. Alles kindralkuberner G. Browne'i 1765. a. koolipatent pani kindlama aluse talulaste õpetamisele. Tolleaegsel Viljandimaal paistis silma Põltsamaa kihelkond, kus aastail 1784—1790 kutsuti ellu kümme kooli. Nende hulgas olid 1786. a. ka mõlemad Umbusi küla- ehk vallakoolid.

Umbusi Vana-Põltsamaa vallakool (samanimelise mõisa ja valla järgi) asus laialdase mitmest osast koosneva enam kui 100 suitsuga Umbusi küla mitme tee ristumiskohas. Sama küla Uue-Põltsamaa vallakooli võis leida umbes kaks kilomeetrit eemal Umbusi jõe äärest (kui pärioolu minna). Seda tarkusejagamise kohta nimetati ka Punsu kooliks. Tänapäeval leiame sealt üksnes künkakese, kus kunagine nn. uus koolimaja on asunud, ja samas korduvalt ümberehitatud kõrvalhoone, kus enne «uut koolimaja» on kooli peetud. Kõrvaline oli see koht enne ja on praegugi — asfaltteed sinna ei vii. Rahuliku, selgeveelise ja käänulise Umbusi jõe ääres ülejõe teisel pool heinamaad haarab pilku sakiline metsaviir, lõunakaarest paistab Umbusi raba serv, pisut kaugemale jääb Põltsamaa raba. Siinsamas on veel õunapuuad ja elamu. Need märgivad endist Kooli talu.

Ed. Jürgens on siin elanud lapsepõlvest peale. Püüame tema juttu täiendada arhiivandmetega. Vana koolimaja põles 1881. a., uue ehitamist alustati 1883. a. Uue-Põltsamaa mõis andis 800 rbl. eest materjali. Maja oli saanud avar, suurte akendega ja kõrgete tubadega — niisamasugune nagu naabruses asuva Kablaküla koolimaja, milles ammugi enam kooli ei ole. Uut koolimaja kasutati sajandivahetuseni, mil Uue-Põltsamaa kool ühendati Vana-Põltsamaa omaga. Vald müüs Kooli talu Ed. Jürgensi isale, kuid koolihoone jäi valla omandiks. Ed. Jürgensi vanemad ja pere elasid koolimajas 1911. aastani, siis koliti kõrvale ehitatud elamusse. 1914. a. müüs vald täiesti tühjaks jäänud koolimaja. Ostja kavatses hoone teisale vedada, kuid vaheseinad osutusid mädaks. Kõrgelt kindlustatud hoone süttis salapärasel viisil ja põles maani maha...

1856. aastal tuli koolmeistriks 28-aastane Jaan Rebane (1828—1876). Õpetatud Eesti Seltsi ankeedis 1863. a.¹ kirjutab ta: «Minna ollen 9 aastad koolmeister 7 aastad ühhe kohta peal ja kaks aastad teises kohhas». Kus ta kaks aastat lapsi õpetas, pole teada. Enda hariduse kohta ütleb: «Minno ollen põltsama Parohjali (kihelkonna — H. R.) kolis õppinud ja ma keli üksinda.» Kooliajaloolase L. Andreseni andmeil ei olnud külakoolmeistrid tavaliselt seminari haridusega, vaid enamasti ainult kihelkonnakoolis käinud.

¹ Nimetatud ankeedist on üksikasjalisemalt kirjutatud H. Kaeval («Punalipp» nr. 118 6. okt. 1973).

Jaan Rebane ütleb ankeedis end õpetavat laulmist, lugemist, piibilugusid, katekismust, kirjutamist ja rehendamist tahvil ning isegi neljahäälset laulmist. Koolmeistri palgaks oli mõisa poolt 7 taalrit maad «ja muud palka ei olle».

Lapsi oli koolis 1863. a. ankeedi andmeil 22, neist 13 poissi ja 9 tüdrukut vanusega 12—14 aastat. 1878. a. hakati õpetama vene keelt (4 tundi nädalas). 1879. a. oli õppijaid 20 (9+11), 1880 a. — 21 (10+11) ja 1881. a. — 19 (10+9).

Tolleaegsel koolmeistril oli tänapäevast väljendit kasutades koolivälist tööd palju: tuli lapsi ristida, surnuid kirstu panna ja kodunt ära saata. Tuli palvekirju kirjutada ja nõu anda, sest harilikult polnud külas rohkema haridusega inimesi. Laulukoori juhatamine oli endastmõistetav kohustus.

Jaan Rebane suri juba 48-aastasena, s. o. 1876. a. Koolmeistri lesel Maril oli kuus alaealist last. Poegadest vanim, Kristjan, oli alles 12-aastane. Ja nüüd tehti otsus, mida kooli-ajaloolane E. Laul ütleb tihtigi kasutatud olevat: vanemast pojast otsustati kasvatada isa ametijärglane. Lesk jäi edasi Kooli talu pidama, koolmeistrikoht täideti ajutiselt. Poeg Kristjan lõpetas kihelkonnakooli ja õppis aastail 1882—1884 Tartu Eesti vallakooliõpetajate seminaris. Seda kutsuti direktor Fr. A. W. Hollmanni (1833—1900) nime järgi Hollmanni seminariks. Kasvatus- ja õpetamistööd õpetas direktor, endine Rõuge pastor. Sellest on allakirjutanu püüdnud anda ülevaate kirjatükis «Kooli-teadus» («Edasi», nr. 30, 5. veebr. 1972). Aluseks oli Kristjan Rebase seminarikonspekt (128 lehekülge tihedat tündikirja). Täielikul kujul võib sellega tutvuda Eesti NSV Teaduste Akadeemia Teadusliku Raamatukogu Baltika osakonnas Tallinnas (Lenini pst. 10), kus 1976. aastast säilitatakse originaali kserokoopia.

Seminar oli Liivimaa mõisnike ja kiriku ühissettevõtte ning töötas aastail 1873—1887. Peavarjuks oli üsna avar kivimaja Puiestee 49. Hoone sai 1944. a. sügisel sõjas tugevasti kannatada, ehitati pärast sõda kahekorruseliseks ning kaotas seminariaegse ilme. (Seminari tegevusest on kirjutanud J. Kivisaar brošüüris «Tartu Eesti vallakooliõpetajate (Hollmanni) seminar», Tartu, 1932.)

Seminaris algas õppetöö 12 kihelkonnakooli lõpetanud noormehega, igal aastal lisandus tosin. Kursus oli kaheaastane. Seminaris arhiiv pole säilinud. Esimese lennu hulgas 1875. aastal oli ka hiljem muusikamehena tuntuks saanud Joosep Heinrich Wirkhaus (1854—1934), kuulsa Väägvere mängukoori asutaja David Wirkhausi poeg.

Viimasest, 1887. a. lennust on esileküündivam hilisem ajakirjanik ja kirjanik Peeter Grünfeldt (1865—1937). Tema kirjutatud on «Mälestusi Juhan Liivist» (1920).

Seminaris oli vali kord. Kell 5 tõusti, kella 6—7-ni õpiti, kell 7 söödi, kella 8—9-ni oli mõlemale klassile usuõpetuse tund, mis algas

hommikupalvusega. II (alamas) klassis olid tunnid kella 9—11-ni, kuna I (ülema) klassi kasvandikud andsid sel ajal tunde kõrvalasuvas harjutuskoolis (hoone hävinud). Kell 11—12 oli ühistund, kell 12—14 lõunavaheaeg. Kell 14 algas I klassil jälle töö harjutuskoolis, kuna II klassis olid tunnid. Kaks korda nädalas kella 14—15-ni kuulati harjutuskoolis tunde, mida andsid seminari õpetajad. Kell 15—17 olid jälle tunnid, kell 17—18 vaheaeg, kell 18—19 õppimine, kell 19 õhtusöök ja pärast seda õppimine kella 21-ni. Järgnes õhtupalve ja väsinud kasvandike küljealuseks said põhu-kotid.

Iga seminarist maksis aastas 125 rubla kooli- ja kostiraha. Kuigi rüütelkond andis aastas 6000 rubla kooli ülalpidamiseks, ei olnud 125 rubla kõigile taskukohane. Tollal hinnati koolmeistri aastapalka 100 rublale, direktor Hollmanni aastapalk aga teati olevat 2000 rubla.

Seminaris ei tuntud mingisuguseid pidupäevi, puudus ka isetegevus tänapäevases mõistes.

Nädalatundide arv oli 40, millest 5 ehk $\frac{1}{3}$ kulus usuõpetusele; arvutamisele samuti 5 tundi, ajaloole 4 tundi, geograafia 4 tundi, eesti, saksa ja vene keelele ä 2 tundi (ühes klassis oli vene keelt siiski 4 tundi). Ka laulmist, võimlemist («turnimist»), joonistamist, loodusteadust, käsitööd ja viiulimängu oli nädalas ä 2 tundi. 4 tundi oli pühendatud «kooli-teadusele» ja proovitundide kuulamisele. Nagu öeldud, kulus usuõpetusele 5 tundi, kuid tolle aja olusid arvestades polnud seda siiski nii palju, et see oleks lämmatanud kõik muu vajaliku ja kasuliku.

Hollmanni nõudmised olid vääramatud. Ta tunnistas, et kasvatab külakoolmeistreid, mitte aga härrasrahvast. Ja kui seminaristid kehva toiduga ei tahtnud harjuda, siis oli ta esimesel seminariaastal ütelnud, et nende jaoks ei ole saksa särgid, pikad püksid ja kamassid, läikivad torukübarad ja kullakarva uuriketid. Neid ei ootavat piimajõed ja pudrumäed ning tuleb harjuda toiduga, mis on külakoolmeistrile kohane.

Hollmannilt leidub märkusi minu isa Kristjan Rebase joonistatud kaartidel. Nii oli Riia maakonna joonmõõtkava juures märkus: «Tõine ja kolmas toll on lühemad kui esimene.» Kontrollisin metalljoonlauaga: esimene toll (= 2,54 cm) on tõepoolest ca $\frac{1}{3}$ millimeetri võrra pikem! Ja et linnad-asulad polnud ka just täpipealt oma kohal, siis on lisatud märkus: «Mõõdu pruukimine sant» ja allnurgal: «d. 17 Dez 82. H.». Ka Pärnu maakonna kaardil leidub hoiatus: «Mõõtu vaja igapidi karva pealt pruukida!»

Geograafiakaartide joonistamisel rikkus petrooleumilambi nõrk laevalgustus nii mõnegi seminaristi silmad — isa tundis seda. Seminaris vali kord, rahapuudus ja ärevus kodu kitsaste olude pärast olid jätnud isasse nukravõitu mälestused. Tolleaegne leeriskäimine ja leeripõnnistus kirikus olid vältimatud, eriti tulevasele koolmeistrile. Kui aga selleks pidulikuss

sünnimuseks polnud uut ülikonda selga panna — pidi leppima isa omaga —, siis polnud see ligi 20-aastasele noormehele kuigi rõõmuriikas päev.

Aine esitajana olnud Hollmann elav, ladus, lõbus ja väga hea mälu. Vahetundidel ja aiatööl rääkinud ta ainult saksa keelt — keeleõpetuse huvides. Eesti rahvuslikest üritustest ta osa ei võtnud ega lubanud seminariste ka eesti pidudele. Lähedaseks polnud ta õpilastele saanud.

Tuntud on seminari õpetaja Juhan Kurrik (1849—1922). Temalt pärineb esimene eesti stenograafia süsteem ja sellekohane õpik («Stenograafia õpetus», 1882, 3., täiendatud trükk 1910). J. Kurrik oli ka esimese eestikeelse algebraraamatu «Arwuwald» autor (vt. «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10, lk. 874). Seminaris õpetas J. Kurrik peale matemaatika, eesti ja saksa keele veel laulmist, võimlemist ja joonistamist. Isa rääkis, et temal tulnud kord suurel tahvlil arvutamisel ruumist puudus ja eelnevat ära pühkida ka ei võinud. Kui ta abitult «koolihärrale» otsa vaadanud, urisenud see tigidalt: «Eks venitage siis hammas-tega pikemaks!»

Teistest õpetajatest nimetagem E. Hoffmanni, P. Orgi, E. H. Niggoliti ja A. Grenzsteini. Viimased kaks töötasid seminaris lühikest aega.

Viulimäng oli seminaris kohustuslik. Seda oli vaja vallakoolis lauluõpetamisel, sest viiul oli sageli ainuke mänguriist. Viiul meeldis ka

minu isale, kes veel vanuigi oma viiulil musitseeris.

Teadmised, mis seminaris pakuti, olid tolle aja kohta heal tasemel, välja arvatud meie vastuvõtmatu baltisaksa ideoloogiat toetav lähenemine. Hollmanni seminaril on kindel koht meie kooli ajalooos. F. Hollmann on maetud Tartu Raadi kalmistule.

Eespool tõime mõne näite koolmeister Jaan Rebase kirjaoskusest. Seminaristist poja Kristjan Rebase teadmised ja kirjepilt 20 aastat hiljem olid märksa kõrgemal tasemel. Toodagu siinkohal üks Hollmanni manitsustest Kristjan Rebase kirjanekus: «Valva jätmata ka isienese üle, valva oma väljaspidise oleku üle, valva oma sõnade üle, valva oma tegude üle, valva oma mõtete üle, pane ennast ohja otsa, ole ise esimene korra hoidja.»

Mis sai varakult orvuks jäänud K. Rebase mõlemast nooremast vennast? Peeter (sünd. 1867. a.) oli Põltsamaa kihelkonnas mitmel pool külakoolmeister (kihelkonnakooli haridus!). Linda Pärl, tema tütre tütar, Tartu linna haridusosakonna juhataja aastail 1953—1956, teab, et vanaisa Peeter pidi lahkuma viimasest koolmeistrikohast sellepärast, et iseteadev mõisasaks ratsahobuselt maha tulemata käskinud avada värava. Peeter vastanud, et tema pole selle ameti peale palgatud — ja sellest piisas! Hiljem siirdus ta Schlüsselburgi (praegune Petrokrepost), pidas mitut ametit. Raskeil kollektiviseerimisaastail oli kolhoosiesimees.

Kolmas poeg sellest perest August Rebane (1875—1924) oli töötanud Varssavi ja Stutt-



garti aiandeis ning Sotši katsejaamas. Iseõppijast pomoloogina on teda iseloomustatud järgmiselt²: «Aednik-sordiaretajana sai eriti tunnustuks Jermolovskis (praegune Lesselidze) elav A. Rebane, kes kõrvuti pirni-, õuna-, ploomi- ja virsikusortide aretamisega tegeles veel kohaliku päritoluga nn. tserkessi õuna- ja pirnisortide ning dekoratiivtaimede aretamise ja kasvatamisega.

1914. aastal Peterburis toimunud «Vene Riviera» näitusel sai A. Rebane pirnisordi *Duchesse d'Angouleme*'i eest kuldauraha.»

Pöördugem nüüd sellesse aega, millal Hollmanni seminari kasvandik Kristjan Rebane asus Umbusi-Punsu vastvalminud uues koolimajas lapsi õpetama. Liivimaa Maanõunikude Kolleegiumi Büroo määrib aastast 1885, et koolmeister «Kristian Rebbane» töötab selles koolis 1884. aastast, on seminari haridusega, saab aastapalgaks mõisalt 123 ja vallalt 35, kokku 158 rubla. Laste arv kahekordistus: koolis õppis 20 poissi ja 20 tüdrukut. Hilisemad allikad annavad laste arvuks 1886. a. 17+20 ja 1887. a. — 23+21. 1894. a. loobus koolmeister Rebane õpetajaametist, sest perekond oli lasterikas ja põllupidamine toitis paremini.

Kahjutundega pean tõdema: vähe tean ma oma isa koolmeistriametist ja noorusaastatest, sest elu esimestel aastakümnetel tihtigi ei huvituta mõõdanikust. Hiljem pole aga enam neid, kellelt küsida.

Umbusi-Punsu kooli elust ei leidnud andmeid nn. kordajate laste kohta, s. o. nende kohta, kes olid kooli lõpetanud, kuid käisid enne leeriminekut 1—2 korda kuus õpitut kinnistamas. Umbusi Vana-Põltsamaa kooli kohta lugesin küll, et näiteks aastail 1881/82 oli kordajate laste arv kaks ja pool korda suurem põhikoolis õppijate arvust.

Punsu kool likvideerul sajandivahetusel mõlema Umbusi kooli ühendamisel. Pärast Teist maailmasõda kerkis Umbusi keskusesse uus nägus koolihoone. Praegu pole enam ka seda kooli, sest kõik lapsed käivad koolis Põltsamaal: viiakse ja tuuakse bussiga. Praeguste heade teede tõttu on see lihtne ja arusaadav — puuduvad omaaegsed põhjatud teed.

² Lembit Võime kandidaaditöö «Eesti asundused Kaukaasia Musta mere rannikul (XIX sajandi teine pool kuni 1929)». Tallinn, 1975. Käsikiri ENSV Teaduste Akadeemia Teaduslikus Raamatukogus.



KROONIKA

16. detsembril 1978. a. tähistas juubelit Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedri juhataja, pedagoogikadoktor professor Inge Unt.



1952. a. lõpetas Inge Unt Tartu Riikliku Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonna. 1955. aastal kaitsnud väitekirja andis pedagoogikakandidaadi kraadi. 1975. a. valmis doktoridissertatsioon «Õppeülesannete individualiseerimine ja selle efektiivsus (5.—8. klasside materjalil)», meie pedagoogika ajaloos suurima kompleksse ja kollektiivse uurimise resultaat. Pingelise teadustöö kõrval on Inge Undil alati jätkunud mahti ühiskondlikuks tööks, ta on Nõukogude Naiste Komitee liige, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolikorralduse komisjoni liige, palju aega nõuab ÕPUI didaktikasektori juhendamine. Lisaks muule on ta ajakirja «Nõukogude Kool» kolleegiumi liige, ka käesolevas numbris võib lugeda tema artiklit.

Viljaka pedagoogilise ja teadusliku töö ning aktiivse ühiskondliku tegevuse eest sai juubilar Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Töötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee ühise aukirja ning kirjastuse «Perioodika» aukirja.

■ Ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» 1978. a. 10. numbris annab E. Sapova kirjutises «Некоторые направления и аспекты педагогических исследований во Франции» ülevaate teaduslike uurimuste tasemest, iseloomust ja suundadest Prantsusmaal raamatu «10 aastat pedagoogikat, 1967—1977» [Dix ans de pedagogie. 1967—1977. Sèvres, Les amis de Sèvres. 1977, 382] põhjal. Raamat on pühendatud Prantsusmaa ühe juhtiva teaduslik-pedagoogilise asutuse, rahvusvaheliste pedagoogiliste uurimuste keskuse tegevusele Sèvres'is.

Raamat koosneb neljast peatükist. Esimene neist tutvustab instituudi rahvusvahelist tegevust. Nimetatud keskust nimetatakse sageli värvateks prantsuse pedagoogikasse, siin toimuvad rahvusvahelised nõupidamised, seminarid, kollokviumid hariduse ja kasvatuses aktuaalsetest probleemidest. Keskuse juures tegutseb mitu alalist spetsialiseeritud rahvusvahelist assotsiatsiooni ja gruppi. Pedagoogilist laboratooriumi teenindab Sèvres' eksperimentaalütleum.

Peatükk «Pedagoogika evolutsioon Prantsusmaal» tutvustab lugejaid pedagoogiliste uurimuste põhisuundadega. Diapasoon on lai — koolisüsteemi organiseerimisest ja juhtimisest, õppe- ja kasvatusprotsessi aktiveerimisest kuni teadmiste kontrollimisest ja hindamiseni. Vaatluste ja katsete korraldamiseks moodustatakse keskuse töötajatest ja lütleumi õpetajatest spetsiaalsed grupid. Kaasatakse teiste uurimisinstituutide teadlasi.

Viimase 10 aasta uurimuste põhisuund on hariduse sisu ja õpetamise meetodika täiustamine. Instituudi teadurid ja eksperimentaalütleumi õpetajad võtavad osa haridusministeeriumi ainekominjonide tööst. Töötatakse välja õppematerjali valiku ja grupeerimise uusi kriteeriume, lahendatakse konkreetse teaduse õppeaine vahekorra, õppeaine kursuse järgivuse ja koordineerimise küsimusi jne. Lahenduse otsimisel on mindud integratiivsete kursuste loomise teele — humanitaarained, majandusteaduslikud ained, füüsika ja loodus-teadused.

Nii näiteks luuakse humanitaarteaduste integreeritud kursus mittetäieliku keskkooli jaoks kui õppeaine, mis kujutab endast ühtset tervikut eesmärgiga varustada õpilasi piiratud, kuid kindlate teadmistega, vahenditega, meetoditega, mis võimaldavad neil täpsemalt tunnetada ennast ajas ja ruumis, paremini mõista tänapäeva sotsiaalmajandusliku elu põhiprobleeme ja lõpptulemuseks teadlikumalt täita oma kohustusi inimese ja kodanikuna (lk. 202). Vastukaaluks traditsioonilisele prantsuse keele kursuse jaotamisele iseseisvateks osadeks (grammatika, ortograafia, leksika) tõusetub keele õpetamisel esiplaanile nn. globaalne konseptsioon jne.

Suurt tähelepanu pööratakse õppe- ja kasvatus- ja kasvatusprotsessi aktiveerimisele, õpetamise tradit-

sioonilise organisatsioonilise struktuuri asendamisele uuega, kooli lähendamisele elule, õpilaste tunnetusaktiivsuse arendamisele. Viimasel kümnel aastal on töötatud selliste probleemide kallal nagu erinevuste kaotamine harude vahel ja diferentseerimata 6. klasside moodustamine, sektsioonide asutamine madala õpiedukuse kaotamiseks, valikuliste õppeainete sisseviimine, õpilaste iseseisva töö oskuste arendamine jne. Aktualiseeritakse õppeprogramme ja õpikute sisu, moderniseeritakse õppevorme, edendatakse klassivälilist tööd, tugevdatakse kooli ja kodu sidemeid.

Laialt tuntud on eksperimendid «iseseisva töö» ja «mittedirektiivne õpetamine». Iseseisva töö eksperimendi ülesanne on arendada õpilaste tunnetushuvi, leida optimaalne variant loengulise (effekanne, loeng suurele auditooriumile), grupiviisilise (õpilaste töö brigadides, rühmades) ja individuaalse töö (õpilase töö algallikatega) vahel. Senised katseandmed lubavad soovitada kahekordistada grupiviisilisele tööle kulutatavat aega individuaalsele tööle kulutatava aja arvel (s. t. 40% õppeajast peaks kuluma loengulisele tööle, 40% grupiviisilisele ja 20% individuaalsele). Soovitud motiveeritakse sellega, et antud eksperimendi puhul õpilase individuaalne töö läheneb uurimuskile, millega tulevad edukalt toime ainult võimekamad. Rõhuasetus individuaalsele tööle võivat võimendada sotsiaalset ja kultuurilist ebavõrdsust õpilaste keskel. Iseseisva töö laiendamisega massikoolis peab prantsuse pedagoogide arvates kaasnema õpilase ja õpetaja töötingimuste parandamine, loengusaalide, laborite, praktiliste tööde kabinetide, dokumentide keskuse ja kooli raamatukogu ning audiovisuaalse kabineti rajamine.

Suurt osa õppe- ja kasvatusprotsessi aktiveerimisel omistavad prantsuse pedagoogid tehnilistele õppevahenditele. Tehnilistele õppevahenditele määratud peatükis kirjutatakse: «Olemata fanaatikud, vaatleme neid kui üht vahendit, mis võimaldab esile kutsuda ja kiirendada pedagoogilisi uuendusi, forsseerida vajalikke muutusi administraatorite, õpetajate ja õpilaste teadvuses» (lk. 268). Mitmete ainete (võõrkeeled, prantsuse keel ja kirjandus jm.) õpetamise täiustamine seostatakse tihedalt audiovisuaalsete vahendite evitamisega õppeprotsessis.

Mitmete uurimuste tulemused on evitatud koolipraktikasse. Keskkooli jaoks loodi uus õppedistsipliin «sotsiaalmajanduslikud teadused», matemaatiliste ja loodusteaduslike ainete integreeritud kursus. Ainetevaheliste seoste küsimustega tegelev grupp (füüsik, bioloog, matemaatik, tehnoloog) on välja töötanud võtmeteemad, mille õppimisel kasutatakse teadmisi eri ainetest.

1968. a. mai-juunisündmused tõstsid pedagoogilistes uurimustes esiplaanile kasvatusmatematika, kuid raamatust avaldatud andmetel täiustatakse eeskätt kasvatus- ja organisatsioonilisi vorme: brigadimeetodi evitamine, traditsiooniliste hierarhiliste suhete muutmise administratsiooni ja õpetajate, õpetajate ja õpilaste vahel tihedamate kontaktide loomise suunas, klassivälilise töö laiendamine, koolimajade uute tüüpprojektide väljatöötamine jne.

Kokku võttes võib öelda, et pedagoogilisi uurimusi Prantsusmaal iseloomustab tänapäeval ühelt poolt uurimise intensiivistumine, mida tingivad sotsiaalmajanduslikud ja poliitilised nihked, koolipraktika uued vajadused, ning teiselt poolt valitsevate ringkondade püüd lahendada põhiülesandeid kitsalt koolireformist lähtudes.



SOOVITAME

■ Nõukogude võimu aastate jooksul on kõrgkoolid ette valmistanud 12 miljonit spetsialisti. Teadlaste ja inseneride arvu poolest on NSV Liit esikohal maailmas. Suure arengu on läbi teinud kutse- ja tehnikakoolide süsteem. 1966. kuni 1975. aastani on vastuvõtt neisse kahekordistunud, küündides 2 miljoni inimeseni. Kõiki liiki õppevormidega on meil haaratud üle 93 miljoni inimese.

■ Linnade ja maarajoonide taidluskollektiivides osaleb 13 miljonit täiskasvanut ja 10 miljonit õpilast. Taidluses osalemine sõltub haridustasemest. Nii näiteks on kuni 35-aastaste ja vähemalt 7-klassilise haridusega tööliste hulgas taidlejad 13%, 7—9-klassilise haridusega — 21,3% ja 10—11-klassilise haridusega 25,6%.

■ Kirjaoskamatute üldarv maailmas ilmutab kasvutendentsi. UNESCO andmeil ületab kirjaoskamatute arv UNESCO liikmesriikides 460 miljonit inimest, mis moodustab ligemale 60% nende põliselanikkonnast.

■ Nõukogude Liidu elanikkond moodustab ligilähedaselt 6,5% kogu maailma elanikkonnast. 25% maailma üliõpilastest on nõukogude üliõpilased, 25% teadustöötajatest ja üle kolmandiku maailma arstidest töötab meie maal. NSV Liidus antakse välja 18% kõigist ajalehte-

dest, ligemale 25% raamatufest. 132 000 raamatukogu fondides on arvel ligemale 4,5 miljardit raamatut.

■ Meie maal tegutseb rohkem kui 4400 pioneeride ja koolinoorte paleed, mille ringides ja sektiioonides osaleb ligemale 2,2 miljonit last. Noorte tehnikute, loodusõprade ning ekskursiooni-turismi majasid on üle 1700. Ligemale 2 miljonit õpilast käib 5400 spordikoolis, üle miljoni lapse õpib 7000 lastemuusikakoolis.

■ Praegu on haridussüsteemis 149 500 üldhariduslikku päevakooli, nende hulgas keskkoole — üle 51 000, kaheksaklassilisi — 48 000. Neis õpib 43 miljonit õpilast.

■ 16 000 öhtukoolis õpib üle 5 miljoni inimese. Kõiki tüüpi koolides töötab ligemale 3 miljonit õpetajat, kasvatajat ja koolijuhti.

■ Hariduse prestiiž on sõltuvuses tänapäeva perekonna orientatsioonist. 1927. ja 1971. aastal korraldatud lastevanemate küsitlus (küsitleti 1000 perekonda Rostovi oblasti Semikarakorski rajoonis) näitab seda ilmekalt. Ankeedis olid küsimused: «Mitu aastat tahate oma lapsel lasta õppida?» ja «Missuguse hariduse tahate talle anda?» 1927. aastal tahtis ainult 3,3% perekondi anda oma lastele keskeri- ja kõrgharidust, ligemale 52% vanematest ei planeerinud oma lastele isegi alghariduse andmist. Hoopis teistsugused andmed saadi 1971. aastal. 74% vanematest avaldas soovi anda oma lastele kõrg- ja keskhariidust. Tähelepanu suurt huvi intellektuaalse kallakuga elukutsete vastu. Kui varem huvitus maaintelligentsi (agronoom, õpetaja, arst jt.) erialadest ligemale 13% vanematest, siis 1971. aastal tegi seda neist 43,3%.

Need ja paljud teised huvipakkuvad andmed illustreerivad 1978. aastal kirjastuse «Pedagogika» poolt väljaantud G. Filanovi raamatut «Проблемы эффективности воспитания личности в условиях развитого социализма».

Raamat koosneb neljast peatükist. Neist esimeses «Kasvatuse optimeerimise objektiivsed tingimused arenenud sotsialistlikus ühiskonnas» leiavad käsitlemist tootmissuhted sotsialistliku isiksuse kasvatamise tegurina, kasvatuse optimeerimise sotsiaal-poliitilised aspektid ning teadus- ja tehnikarevolutsiooni osa selles.

Teine peatükk — «Subjektiivne tegur: optimeerimise mõju olemus isiksuse kasvatamisel» — vaatleb isiksuse sotsialistliku teaduse kujunemist ja arenemist, kooli, perekonna ja üldsuse kasvatamismõjude optimeerimist ning parteiorganisatsioonide ideelis-kasvatusliku tegevuse optimeerimise pedagoogilisi aspekte.

Kolmandas peatükis — «Isiksuse igakülgse kasvatamise ja arendamise olemus ja teed selleks» — valgustatakse ettekujutuste tekkimist ja arenemist harmoonilise isiksuse kasvatamise kohta, kasvatusele kompleksset lähenemist kui isiksuse kujunemisprotsessi optimeerimise üht põhitingimust, teadus- ja tehnikarevolutsiooni osa inimese igakülgse arenemisel, kommunistliku maailmavaate osa isiksuse sotsiaalse aktiivsuse optimeerimisel ja vaba aja ratsionaalset kasutamist isiksuse igakülgse kasvatuse optimeerimise tegurina.

Neljast peatükist — «Isiksuse kasvatuse optimeerimine sotsialistliku kollektiivi tingimustes» — tutvustab isiksust kollektiivsete suhete süsteemis, sotsialistliku kollektiivi kasvatusfunktsioonide optimeerimist ja kollektiivset kasvatust nõukogude koolis.

Raamat on mõeldud teadustöötajatele, pedagoogiliste instituutide õppejõududele ja üliõpilastele, kõigile haridustöötajatele.

■ Rahvusvaheline lasteaasta on suurendanud kasvatusteadlaste huvi koolieelses eas laste õpetamise ja kooliks ettevalmistamise vastu. Kuidas neid probleeme lahendatakse kogu maailma ulatuses, selle kohta võime lugeda ajakirja «Курьер ЮНЕСКО» 1978. a. juunikuu numbrist. Prantsuse, Aafrika, USA, India, Inglise ja Nõukogude psühholoogid ning kasvatuseteadlased on võtnud vaatluse alla koolieelsete lasteasutuste töö eri maades üldteemaga «Kui nad ei ole veel kuueaastased».

Sünnimomendist kuni 6. eluaastani areneb laps kehaliselt ja psüühiliselt kiiremini kui oma hilisema elu mis tahes perioodil. 2—3-aastane laps, kes on veel täielikult vanemate hoolduse all, alustab enese maksmapanekut, püüdu sõltumatusele. Algab assimilatsiooniprotsessi, mille käigus laps õpib tundma elu. Ajakirja nimetatud numbris vaadeldakse teid, mis aitavad koolieelsetel asutustel kogu maailmas arendada seda protsessi, et koolimiseks, s.t. 5.—6. eluaastaks, täielikult avaneksid lapse võimed ja individuaalsus. Enamik tänapäeva lastepsühholooge rõhutab vajadust suhtuda 1—6-aastasest lastesse kui isiksustesse, keda on tarvis austada ja hinnata kui iseseisvaid indiviide.

Nüüdisajale on iseloomulik kiire koolieelsete lasteasutuste arvu suurenemine. Neis viib praegu kolm korda rohkem lapsi kui 20 aastat tagasi. Kirjutistes tutvustatakse koolieelsete lasteasutuste eri vorme eri maades (Ungari, Senegal), kirjeldatakse kasvatuset oma-pära Lõuna-Ameerika ja Aasia maades. Heidefakse pilk ka koolieelsete lasteasutuste ajaloole.

Pärikkuse probleemidega seoses on pikemalt kirjutatud traditsioonilisest ja koolikasvatusest Aafrikas. Võime lugeda, kuidas kasvab laps polügaamilises aafrika perekonnas, kus tal võib olla koguni mitu ema, kes kõik tegelevad noore põlvkonna kasvatamisega. Lapse 4.—6. eluaastal lülituvad kasvatusse vanaisad ja vanaemad, mõnikord tädid-onudki. Saame teada, millised on traditsioonilise kasvatuset iseärasused.

Kirjutis «Mängu osa lapse elus» jutustab Sairi laste mängudest, lauludest ja tantsudest. Sairis algab kohustuslik õpetus hetkest, kui laps läheb kooli (6-aastaselt). Et koolieelsete lasteasutuste võrk on hõre, õpib selle maa laps elu fundma mängu kaudu.

Koolieelse pedagoogika ja koolis edasijõudmise seoseist on juttu Prantsuse ja USA kasvatusteadlaste kirjutistes «Mitte ainult armastus» ja «Koolieelne õpetus vajab ümberhindamist».

«Rändsõimed» — selle pealkirja all võib tutvuda huvitava kasvatusvormiga Indias.

Nõukogude psühholoog A. Zaporozhets arutleb teemal «Lapsed — meie tulevik». NSV Liidus on 15 milj. last 3 kuust kuni 7. eluaastani haaratud koolieelse kasvatusetega, nendega tegeleb üle 800 000 kasvataja. Milline on kasvatajate ettevalmistus eri maades (Jaapanis, Inglismaal, USA-s ja mujal), sellest on kirjutatud artiklis «Kes õpetab õpetajaid?». Rõhutatakse: missugune ettevalmistus ka poleks — nõutav on kõrge tase.

Ajakirjanumber on illustreeritud rohkete lastefotodega.

■ 1978. aastal andis kirjastus «Pedagogika» välja töökogemuslike artiklite kogumiku «Kooli, perekonna, üldsuse koostöö kommunistlikus kasvatuses» («Взаимодействие школы, семьи, общественности в коммунистическом воспитании», Москва, «Педагогика», 1978, с. 176.)

Kogumiku on toimetanud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia tegevliikmed A. Hripkova (peatoimetaja), A. Nizova ja U. Grebennikova.

Kogumik sisaldab viis peatükki: «Uue inimese kasvatamine — üldrahvalik tegevus», «Kool ja perekond — kasvatuset liitlased», «Kool ja töökollektiivid õpilaste kasvatamisel», «Õpilaste kasvatamine elukohajärgsetes ja koolivälistes asutustes», «Massiteabe- ja propagandavahendid — aktiivsed abilised kasvatuses».

Lisaks on antud igas vanuseastmes laste vanemate pedagoogiliste teadmiste näidismiinimumprogramm.

Kogumikku on koondatud paljude koolide kogemusi, kuidas tõsta pedagoogilist kultuuri perekonnas, pakutud välja koolide, töökollektiivide ja lastevanemate ühiskondlike organisatsioonide, aga samuti ka perekonna ja kommunistlike lasteorganisatsioonide koostöövorme. Eraldi võetakse vaatluse alla õpilaste teadlik kutsevalik ning ettevalmistus tootmistööks. Huvi peaksid äratama ka need kogemused, kuidas lülitada kasvatusetöösse loomungulised liidud, ning missugust mõjutust peaksid saama ja saavad kooliõpilased raadio, televiisiooni ja trükisöna kaudu.

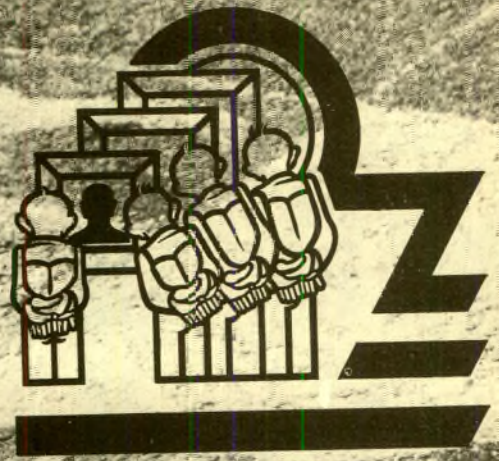
Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja ase-täitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 28. 02. 1979. Trükkimisele antud 29. 03. 1979. Trükkarv 4550. Ofsetpaber nr. 1. 60x70/8. Trükkipoognaid 8,5. Tingtrükkipoognaid 6,63. Arvestuspoognaid 8,45. MB-03323. Tellimise nr. 751.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



KUNSTITUBA



Asfaldijoonistuste
võistlus —
küll on tore!





79-440 a